



ANA CLÁUDIA  
SOUSA DE JESUS  
N.º180139009

**INTERAGIR, DESCOBRIR E  
BRINCAR: UM OLHAR SOBRE A  
INTERAÇÃO ENTRE PARES NA  
CRECHE E NO JARDIM DE  
INFÂNCIA**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado  
em Educação Pré-Escolar

**ORIENTADOR**

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa  
Figueira

Fevereiro, 2021

ANA CLÁUDIA  
SOUSA DE JESUS

**INTERAGIR, DESCOBRIR E  
BRINCAR: UM OLHAR SOBRE A  
INTERAÇÃO ENTRE PARES NA  
CRECHE E NO JARDIM DE  
INFÂNCIA**

**JÚRI**

*Presidente:* Professora Doutora Isabel Maria Tomázio  
Correia

*Orientador:* Professora Doutora Sofia Gago da Silva  
Corrêa Figueira

*Vogal:* Professora Especialista Maria Teresa Elvas de  
Matos

Fevereiro, 2021

## **Agradecimentos**

O finalizar deste projeto de investigação reflete um percurso de cinco anos cheio de aprendizagens, onde me foi possível crescer a nível pessoal e profissional. Contudo, não o fiz sozinha. Durante este tempo tive pessoas que foram incansáveis, e por isso quero agradecer não só aos que me ajudaram neste momento importante, mas também àqueles que ao longo do meu percurso viveram comigo as minhas vitórias e apoiaram-me quando algo corria menos bem.

Gostava de começar por agradecer aos meus pais, são o meu pilar. E foram eles que tornaram tudo isto possível. O apoio constante fez com que nunca desistisse e tivesse sempre em mente que os sonhos são para cumprir. Ficarei eternamente grata por me possibilitarem cumpri-lo e pelo esforço durante este percurso.

Ao João, pelo companheirismo, por ouvir os meus desabafos, por ter estado lá mesmo quando tudo parecia impossível. Obrigada pela força e por teres sempre acreditado que conseguia.

À Ana Maria, que durante 3 anos foi o meu braço direito, quero agradecer por tudo! Pela amizade, pela paciência, e por todo o apoio. Sem ti, não teria sido igual.

À Joana, que durante o mestrado fomos mais do que amigas, fomos o pilar uma da outra. Crescemos juntas, vivenciamos isto juntas, e tenho a certeza que todas as partilhas e conquistas foram vividas a dobrar! Amiga, um gigante obrigada.

À Inês, que sempre teve uma palavra amiga, quero agradecer por ter estado sempre lá nos momentos bons e menos bons.

Quero também agradecer à Professora Sofia, orientadora do presente projeto, pela ajuda durante todo o processo e a todos os professores que se cruzaram neste percurso e permitiram-se construir uma bagagem de conhecimentos fundamentais.

Por fim, quero agradecer às Educadoras Cooperantes e às Auxiliares de ação Educativa por terem partilhado as suas práticas comigo, por me terem permitido fazer parte da equipa e principalmente por me terem ajudado a crescer. E não esquecendo as crianças, que tornaram este percurso ainda mais especial.

A todos,

**OBRIGADA**

## **Resumo**

O presente estudo, intitulado – Interagir, descobrir e brincar: um olhar sobre a interação entre pares na creche e no jardim de infância – teve como principal intuito compreender as interações que as crianças estabelecem com os seus pares nos contextos educativos e o papel do educador enquanto promotor dessas interações. O brincar tornou-se um aspeto fundamental no presente estudo dado que é um meio através do qual os bebés e as crianças estabelecem interações e se desenvolvem a nível social. Procurei dar resposta à questão de partida – Como potenciar as interações entre pares na creche e no jardim de infância? Para tal, foi essencial compreender a criança enquanto ser social, e como se processa o desenvolvimento e aprendizagem na infância, bem como compreender a importância das interações entre pares e o papel do educador de infância. O estudo realizou-se em duas valências – creche e jardim de infância – em três momentos distintos. No que concerne à abordagem metodológica, o presente estudo segue o paradigma interpretativo da investigação qualitativa e assenta nos princípios da investigação-ação. Recorri a diferentes procedimentos de recolha e tratamento da informação: observação participante, notas de campo, registos multimédia, e entrevista semiestruturada realizada às educadoras cooperantes. São apresentadas e interpretadas intervenções realizadas nos locais de estágio, integradas nas práticas observadas, no sentido de potenciar momentos promotores de interações entre as crianças as quais se basearam essencialmente na exploração de objetos, na reorganização do espaço, e no apoio de brincadeiras. O presente estudo permitiu-me compreender a importância do papel do educador enquanto gestor do currículo e promotor de interações entre as crianças, a importância do reconhecimento das capacidades interativas das crianças desde cedo e a influência que estes momentos tem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

**Palavras-Chave:** Interação; Desenvolvimento; Aprendizagem; Brincar; Educador de Infância;

## **Abstract**

This study, entitled - Interact, discover and play: a look at the interaction between peers in kindergarten and daycare - had as its main purpose to understand the interactions that children establish with their peers in educational contexts and the role of the educator as promoter of these interactions. Play has become a fundamental aspect in this study as it is a means through which babies and children establish interactions and develop at the social level. I tried to answer the starting question - How to enhance peer interactions in kindergarten and daycare? To do this, it was essential to understand the child as a social being, and how development and learning take place in childhood, as well as to understand the importance of peer interactions and the role of the kindergarten teacher. The study was carried out in two areas - kindergarten and daycare - at three different times. Regarding the methodological approach, this study follows the interpretative paradigm of qualitative research and is based on the principles of action research. I used different procedures for collecting and processing information: participant observation, field notes, multimedia records, and semi-structured interview conducted with the cooperating educators. Interventions are presented and interpreted in the training places, integrated in the observed practices, in order to potentiate moments that promote interactions between children, which were based essentially in the exploration of objects, in the reorganization of the space, and in the support of games. This study allowed me to understand the importance of the role of the educator as a curriculum manager and promoter of interactions between children, the importance of recognizing the interactive capacities of children from an early age and the influence that these moments have on the development and learning of children.

**Keywords:** Interaction; Development; Learning; Play; Childhood Educator.

## Índice

Introdução .....	9
Capítulo I – Enquadramento Teórico .....	13
1. Educação de Infância – reconhecer e valorizar as competências da criança .....	14
1.1. A criança um ser biologicamente social .....	14
2. A Interação Social no Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância .....	16
3. Interagir, descobrir e brincar – um olhar sobre as interações entre pares.....	20
3.1. Clarificando o conceito de interação .....	20
3.2. A Complexidade das Interações entre Pares .....	22
3.3. Brincar – Potenciar as Interações entre pares .....	29
4. Papel do Educador – A importância da intervenção pedagógica nas Interações entre Pares .....	32
Capítulo II – Metodologia de Investigação .....	37
1. Investigar na área da Educação.....	38
1.1. A Ética na Investigação .....	39
2. Opções Metodológicas – Um caminho para a investigação .....	40
2.1 Investigação Qualitativa e Paradigma Interpretativo .....	41
2.2. Investigação-ação .....	43
3. Procedimentos de Recolha de Informação.....	45
3.1. Observação-participante .....	47
3.2. Notas de campo.....	48
3.4. Entrevista Semiestruturada .....	50
3.5. Análise Documental.....	52
4. Tratamento e Análise da Informação Recolhida.....	53
Capítulo III – Descrição dos Contextos Educativos e Descrição, Interpretação e análise das Intervenções/Observações .....	55
Contextualização .....	56
Contexto de Creche .....	57

1	Descrição do Contexto Educativo.....	57
1.1	Instituição A.....	57
1.2.	Grupo de crianças .....	58
1.3.	Equipa Pedagógica.....	59
1.4.	Rotina Diária.....	60
1.5.	Organização dos Espaços e dos Materiais .....	61
2.	Descrição e Interpretação das Intervenções – Creche.....	63
3.1.	Apoiar e incentivar a interação entre pares .....	65
3.1.1.	“Dar Presença” .....	65
3.1.2.	Dançamos juntos .....	67
3.2.	Pensar o espaço e os materiais – Exploração de bolas, arcos e blocos em conjunto.....	69
4.	Balanço das Intervenções.....	72
	Contexto de Jardim de Infância .....	74
1.	Descrição do Contexto Educativo.....	74
1.1.	Instituição B .....	74
1.2.	Grupo de crianças .....	75
1.3.	Equipa Pedagógica.....	76
1.4.	Rotina Diária.....	76
1.5.	Organização dos Espaços e Materiais.....	78
2.	Descrição e Interpretação das Intervenções – Jardim de Infância .....	80
2.1.	Apoiar as áreas de interesse das crianças – promover a interação entre pares	82
2.1.1.	Interagir e brincar na área do faz de conta .....	82
2.1.2.	Interagir e cooperar no e através do jogo .....	85
2.2.	A construção partilhada de robôs.....	88
3.	Balanço das Intervenções.....	91
	Capítulo IV – Considerações Finais .....	94

1. Refletir o percurso Investigativo – A prática como construção.....	95
Referências Bibliográficas.....	100
Apêndices .....	107

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Organização dos momentos de estágio.....	p.55
---	------

## **Índice de apêndices**

Apêndice 1 – Autorização da Recolha de informação.....	p. 107
Apêndice 2 – Exemplo de um registo das notas de campo.....	p.107
Apêndice 3 – Guião da Entrevista Semiestruturada.....	p.108
Apêndice 4 – Transcrição da Entrevista em Contexto de Creche.....	p.110
Apêndice 5 – Transcrição da Entrevista em Contexto de Jardim de Infância.....	p.114
Apêndice 6 – Grelhas de análise de conteúdo.....	p.119
Apêndice 7 – Intervenção “Dançamos juntos”.....	p.127
Apêndice 8 – Planificação da Intervenção: “Pensar o espaço e os materiais – Exploração de bolas, arcos e blocos em conjunto”.....	p.128
Apêndice 9 – Intervenção “exploração de bolas, arcos e blocos”.....	p.129
Apêndice 10 – Intervenção “Quem sou eu?”.....	p.130
Apêndice 11 – Planificação da Intervenção: “A construção partilhada de robôs”.....	p.131
Apêndice 12 – Intervenção “Construção partilhada de robôs”.....	p.134

## **Siglas e Acrónimos**

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



## Introdução

O presente estudo, intitulado de “Interagir, descobrir e brincar – um olhar sobre a interação entre pares na creche e no jardim de infância” surge no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Este ocorreu em três momentos distintos: um primeiro momento em contexto de creche, um segundo momento em contexto de jardim de infância, e um terceiro momento que visou o regresso aos contextos já vivenciados, no âmbito das Unidades Curriculares - Estágio em Educação de Infância I, Estágio em Educação de Infância II e Estágio em Educação de Infância III onde procurei, enquanto futura Educadora de Infância e no papel de Investigadora e Estagiária, apropriar-me de uma atitude investigativa, tendo sempre por base a reflexão crítica do observado. De acordo com Hamido e Azevedo (2013) é importante existir uma reflexão continua do trabalho em educação, nomeadamente das práticas educativas e da ação dos profissionais com a finalidade de promover melhorias, uma vez que a “prática profissional é um tempo e um lugar de urgência, complexidade, incerteza e, inseparavelmente, de entusiasmo, perplexidade, questionamento. A experiência é, pois, lugar de confronto e não tanto lugar de conforto” (p.2). Deste modo, e como nos dizem as autoras, as práticas tornam-se o espaço e o tempo onde são privilegiados os momentos de confronto e nos quais são mobilizados os saberes – o conhecimento pratico, adquirido através da experiência e o conhecimento que surge da investigação.

Atualmente, as crianças passam muito tempo nos contextos educativos pelo que se torna fundamental que as equipas educativas, enquanto mediadoras das interações entre pares, compreendam a importância que estas têm no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Desde o primeiro momento de estágio que percebi que estava num ambiente rico em interações criança/criança - observei que as crianças, riem, balbuciam, falam, brincam, disputam objetos/brinquedos, trocam gestos e olhares na presença dos pares. Percebi, por isso, que os contextos de Educação de infância enquanto espaços de aprendizagem e desenvolvimento, proporcionam às crianças “uma ecologia diferente daquela onde vivem com os seus familiares” (Musatti, 1998, p. 189), conotados principalmente pelo encontro diário entre crianças da mesma ou de idade próxima à sua. Mas, serão as capacidades interativas das crianças reconhecidas e valorizadas pelos educadores de infância?

Apesar dos diversos estudos em diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo das neurociências e da psicologia do desenvolvimento, terem contribuído para a compreensão da forma como as crianças aprendem e se desenvolvem na infância ainda persiste uma negação das competências precoces das crianças principalmente em idades entre os 0 e os 3 anos, sendo proferido e ouvido diversas vezes - “os bebés não sabem fazer nada”, “não sei o que fazer com crianças tão pequenas” . De acordo com Stambak (2011) os bebés são considerados, facilmente, como egocêntricos, não sendo reconhecidas as suas capacidades interativas. Todavia, existem cada vez mais estudos que comprovam que os bebés desde o nascimento possuem capacidades para interagir, ou seja, nascem com um reportório biológico complexo, com alto grau de organização perceptiva e expressiva, que favorece o seu intercâmbio com o outro social” (Rossetti-Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009, p.444). Estas competências tornam-se mais complexas à medida que o bebé é inserido no mundo da cultura e é desafiado ao contacto com outras crianças (Gutfreind, Guimarães, Beber, Corsino & Oliveira, 2018), o que acontece, maioritariamente, quando as crianças começam a frequentar a creche e o jardim de infância. É também nestes contextos educativos que a criança tem possibilidade de brincar ativamente com os seus pares e, como tal, estabelecer interações com os outros, pelo que se torna essencial, valorizar e reconhecer a importância do brincar enquanto promotor de interações criança/criança.

Assim, os contextos educativos são fundamentais para interações que as crianças estabelecem com os seus pares, nos quais têm a oportunidade de ampliar as suas experiências sociais e brincar com um grupo de crianças num ambiente social pensado para acolhê-las (Fochi, 2015). Desta forma, os Educadores de infância são desafiados a partilhar uma conceção de criança que a reconheça como um ser ativo, e principalmente capaz de interagir com o outro desde cedo, e principalmente são desafiados a reconhecer o papel fundamental que o contacto entre crianças tem para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Este aspeto, evidencia a importância de pensarmos e refletirmos sobre a educação e cuidado para e com os bebés e crianças pequenas, e reconhecermos as suas potencialidades, formas de interagir e comunicar com os outros, com o propósito de desenvolver um trabalho pedagógico adequado e com vista ao bem-estar das crianças, tanto em contexto de creche como de jardim de infância.

Dado que esta temática, como evidenciado, tem uma relevância incontestável na educação de infância propus-me investigá-la, numa tentativa de construir conhecimento

e compreender as competências interativas das crianças, a partir da compreensão da forma como estas interagem desde cedo. Desta forma, o presente relatório de investigação, reflete uma pesquisa que está intrinsecamente relacionada com a importância, e reconhecimento, das interações no período da infância e com o papel do educador de infância enquanto gestor do currículo. Sendo o objetivo do estudo a compreensão das interações entre crianças, e também contribuir para a melhoria dessas interações, delimitei a questão de investigação: **Como potenciar as interações entre pares na creche e no jardim de infância?**

Com a finalidade de responder à questão de partida, nos momentos de estágio, procedi à recolha de informação, observei e intervim de acordo com as práticas desenvolvidas pelas Educadoras Cooperantes e de acordo principalmente com as necessidades e interesses do grupo de crianças. Com as intervenções realizadas tive como intencionalidade promover momentos de interação entre as crianças que contribuíssem para potenciar o desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, procurei observar e registar diferentes momentos, bem como estar atenta às necessidades e interesses das crianças. Nos dois contextos de estágio, o brincar foi potenciador de vários momentos de interação, e por isso valorizado.

O presente estudo enquadra-se na metodologia de investigação qualitativa, a investigação ação, e no paradigma interpretativo. Como instrumentos de recolha de informação foram utilizadas as notas de campo, os registos fotográficos/vídeo, a análise documental e a entrevista semi-estruturada de forma a completar todas as observações/intervenções realizadas e a compreender as conceções das educadoras cooperantes relativamente ao tema do estudo. No que concerne à estrutura do presente relatório, este encontra-se organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo apresento o enquadramento teórico, onde abordo aspetos fundamentais para a compreensão da temática recorrendo a autores de referência. No primeiro tópico é apresentado a visão das competências interativas e comunicacionais das crianças. No segundo, é abordada a interação social no desenvolvimento e aprendizagem, bem como a importância do desenvolvimento social. Num terceiro ponto, reflito acerca da interação entre crianças, no qual num primeiro momento é clarificado o conceito de interação, num segundo são apresentadas as formas como as crianças interagem. No

terceiro ponto abordo o papel do brincar nesses momentos. Por fim, é abordado o papel do educador de infância enquanto organizador da prática.

O segundo capítulo, diz respeito à apresentação da metodologia de estudo utilizada, no qual faço referência à importância da investigação em educação e as questões éticas que se colocam nesta área de investigação. De seguida, fundamento a escolha da metodologia utilizada, a investigação ação, e todos os processos de recolha e análise de informação mobilizados.

No terceiro capítulo são caracterizados e apresentados os contextos educativos – creche e de jardim de infância, onde realizei os estágios e as minhas intervenções no âmbito da presente investigação. Também neste capítulo descrevo, analiso e interpreto as intervenções realizadas, principalmente as observações e as propostas articulando as conceções das educadoras.

No quarto, e último capítulo, apresento as considerações globais relativas ao estudo. Faço um balanço reflexivo de todo o processo desenvolvido e vivido ao longo do desenvolvimento do projeto no que diz respeito à minha intervenção nos contextos educativos enquanto estagiária/investigadora, realçando conhecimentos adquiridos e os constrangimentos e limitações vivenciados. Respondo à questão de investigação evidenciando os aspetos relevantes. Faço também uma reflexão relativamente à construção da minha identidade profissional.

No final do trabalho apresento as referências bibliográficas, a legislação e os apêndices que suportam o estudo.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

No enquadramento teórico é apresentada a revisão da literatura apoiada em diferentes autores de referência, na qual exponho diversos conceitos e aspetos fundamentais para a compreensão do tema do projeto de investigação. O presente capítulo encontra-se organizado em quatro pontos: o primeiro ponto diz respeito à visão das competências interativas das crianças, o segundo ponto reflete a interação social no desenvolvimento e aprendizagem da criança, e o desenvolvimento social na infância. No terceiro ponto apresento o conceito de interação, as interações entre pares e o brincar na interação. Por ultimo, e enquanto quarto ponto, abordo o papel do educador de infância.

## **1. Educação de Infância – reconhecer e valorizar as competências da criança**

Sabe-se que “ao contrário da Escola, as instituições para as crianças mais pequenas foram criadas para dar resposta a necessidades de ordem social e só muitos anos mais tarde se começou a valorizar a sua função educativa” (Cardona, 2011, p.141). Com isto surgiram novas concepções de infância e novos entendimentos de como são vistas as crianças, nomeadamente a nível das suas capacidades desde o nascimento e o seu papel nas práticas educativas. Porém, durante muito tempo foi natural a negação da visão de criança como um sujeito capaz, que interagia e se relacionava com pessoas e com o mundo à sua volta, tendo o trabalho pedagógico junto dos mais pequenos ficado restrito às idades que mais se aproximavam dos anos de alfabetização – os 4 e 5 anos de idade, e para as quais atualmente ainda se olha para as suas potencialidades na aquisição de letras e números (Ujiie & Pietrobon, 2017).

### **1.1. A criança um ser biologicamente social**

Segundo Tomás (2011 cit. por Pires, 2018, p.83) as crianças eram vistas “dentro de parâmetros de um estado minoritário, como um período etário onde os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos” (p.86). Pedrosa (2009), em consonância com a autora mencionada, afirma que os bebés no seu primeiro ano de vida eram conotados pela sua imaturidade, isto é, por não falarem, não andarem e não correrem eram vistos como seres que não sabiam fazer mais nada, o que revelava “uma generalização inadequada, pois se estendia essa incompletude para todos os processos” (idem, p.17). Desta forma, limitar as ações das crianças à sua imaturidade, encaminham-nos a pensar que estas eram vistas como seres incapazes de fazer escolhas e tomar decisões, e consequentemente como seres sem voz e com necessidades de serem moldados pelos adultos (Pires, 2018, p.83).

Estas concepções caracterizavam-nas como seres pouco ativos e durante muito tempo foram negligenciadas as formas comunicacionais dos bebés, a nível das suas expressões corporais e motoras, o que orientava as práticas para serem centradas nos adultos devido à “incapacidade relacional dos bebés com o mundo físico e social” (Silva & Pantoni, 2009, p.5). Contudo, com o surgimento de novas concepções de criança e

principalmente com os estudos que procuraram observá-las no seu dia a dia, estas começaram a ser reconhecidas como seres com um papel ativo e com inúmeras capacidades e competências desde o nascimento. Como refere Oliveira (2009, p.32)

O que as pesquisas recentes em diferentes áreas do conhecimento têm apontado é que a criança é um ser ativo que, desde o nascimento, interage com parceiros diversos que a ajudam a significar o mundo e a si mesma, a realizar um número crescente de diferentes aprendizagens e a constituir-se como um ser histórico singular.

Barbosa (2010, p.2) sustenta esta nova forma de olhar referindo que existe um conhecimento cada vez mais alargado da complexidade dos bebés, “ (...) de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebés também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição” e portanto, com um “repertório sofisticado para interagir com o outro” (Pedrosa, 2009, p.18). Silva e Pantoni (2009, p.6) acrescentam que os estudos demonstram que os bebés são sensíveis “às manifestações afetivas e estéticas do seu meio cultural, assim como o compartilhamento da emoção e atenção desde cedo nas relações interpessoais”. Esta complexidade nas relações com o outro, constituem a criança como “um ser-sujeito”, com competências para agir e recolher informações relativas à sua ação, isto é, é capaz de apreender as informações veiculadas pela voz, face, gestos, posturas, toques e responder a estes estímulos como sabe, realizando as suas primeiras interações (Montagner, 1993).

Face às inúmeras pesquisas acerca das capacidades dos bebés estes não podem ser reduzidos à sua imaturidade e não podem ser vistos como seres incapazes, uma vez que “a complexidade de sua genética, sua capacidade neuronal e suas competências sensoriais e sociais nos levam a acreditar que são indivíduos com múltiplas condições de interagir e de aprender desde o nascimento” (Fochi, 2015, p.11). Compreende-se que a criança é reconhecida como um ser social, com potencialidades e capacidades, como alguém que se apropria da cultura do seu ambiente a partir do contacto com os seus pares e adultos com quem tem oportunidade de conviver. Assim, reconhecer que as crianças são seres ativos e competentes para interagir com o outro desde cedo, reforça a ideia de que interação social é um fator bastante importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

## 2. A Interação Social no Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância

A infância é o período do desenvolvimento do ser humano, onde a maior parte das capacidades são adquiridas pelo que, conhecer a criança nesta etapa da sua vida torna-se fundamental para os profissionais de educação que com ela desenvolvem uma ação. Sabe-se que o desenvolvimento humano é um processo holístico que ocorre ao longo de toda a vida e que “acarreta mudanças progressivas, contínuas e cumulativas provocando, no indivíduo, reorganizações constantes ao nível das suas estruturas físicas, psicológicas e sociais que evoluem num contínuo faseado e integrativo” (Dias, Correia & Marcelino, 2013). Desta forma, para compreender como se processa o desenvolvimento da criança importa reconhecer que “este caminhar” (Rabello & Passos, s.d., p.1) não é apenas determinado por processos de maturação biológicos ou genéticos, sendo o meio<sup>1</sup> um “fator de máxima importância” (idem, p.1).

Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009, p.444) defendem uma perspectiva de desenvolvimento humano como uma construção social que se dá nas e através das interações sociais que o ser humano estabelece em “cenários específicos, os quais são socialmente regulados e culturalmente organizados”. A interação social, está também presente na obra de Vygotsky (1991) – *A Formação Social da Mente*, a qual perspectiva o impacto da interação social, da linguagem e da cultura sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Vygotsky (1991) considera que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e na construção daquilo que será a sua identidade, sendo que este desenvolvimento é construído em interação com todos o que a rodeiam. É nesta interação social que a criança terá a oportunidade de construir o seu conhecimento e consequentemente, constituir-se a si mesma enquanto sujeito singular e construir a sua autoimagem (Silva & Pantoni, 2009, p.10).

Falar de desenvolvimento humano, implica compreender o que se entende por aprendizagem, e qual a relação que existe entre estes dois processos. Dias e Correia (2012, p.1) caracterizam a aprendizagem como a “capacidade original, progressiva e contínua que o ser humano tem de se adaptar ao meio ambiente”, ou seja, de acordo com os autores este processo só o indivíduo o pode realizar sendo uma construção pessoal que resulta de

---

<sup>1</sup> De acordo com Rabello & Passos (s.d) o meio é visto como um “espaço” amplo, onde a cultura, a sociedade, as práticas e as interações estão interligadas.



processos de interação entre o indivíduo (criança) e o ambiente que o envolve. De acordo com esta premissa, reconhece-se que as atitudes e as características que fazem parte da individualidade de cada sujeito foram construídas nas trocas com o outro, querendo isto dizer que “o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo” (Vygotsky, 1988 cit. Por Rabello & Passos, s/d). Neste sentido, de acordo com Dias e Correia (2012) aprendizagem não se realiza sem ajuda, é um processo que ocorre com os outros e consequentemente “é um processo social de construção, de partilha e comunicação” (Tavares, 1998 cit. Por Dias & Correia, 2012, p.2)

### **Mas como se relacionam estes processos entre si?**

Vygotsky (1991) na sua obra<sup>2</sup> apresenta diferentes perspectivas da relação que existe entre desenvolvimento e aprendizagem, entre elas afirma que o desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem, e que “consequentemente ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem” (idem, p.56). É a divergência entre estes dois aspetos que dá origem ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), descrito como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes (Folque, 2012, p.72).

A ZDP é caracterizada pela distância entre aquilo que a criança tem capacidade de realizar autonomamente e aquilo que vai aprender em cooperação com os pares mais competentes ou com os adultos, portanto a ZDP “permite delinear o futuro imediato da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação” (Vygotsky, 1991, p.58). Associando a este conceito está implícito o ato de imitar, uma vez que através desta da imitação a criança é capaz de realizar muitas mais ações que vão além dos limites das suas aptidões, portanto a imitação deve ser considerada como potencializadora de aprendizagem e desenvolvimento. (Vygotsky, 1991, p.59). Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) consideram que a aprendizagem e o desenvolvimento na educação de infância não podem ser dissociados, pois a criança

---

<sup>2</sup> A obra referida no presente parágrafo corresponde à “Formação Social da Mente “de Vygotsky (1991)

através das relações e interações que estabelece com os outros bem como através das experiências que adquire nos contextos sociais e físicos, está a realizar aprendizagens que consequentemente contribuem para o seu desenvolvimento.

O desenvolvimento e aprendizagem não são processos que ocorrem ao acaso, é necessária a interação social. Assim, a construção ativa de conhecimento que a criança tem oportunidade de ampliar na interação social ocorre sempre que o contexto de aprendizagem favoreça experiências significativas, significando isto que as primeiras experiências da vida social da criança durante a infância são determinantes para a sua construção enquanto adulto, pois é nesta altura que a criança aprende sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que a rodeia (Portugal, 2009). É neste seguimento, que se torna fundamental compreender o desenvolvimento social na infância.

## **2.1. O Desenvolvimento Social na Infância**

Partindo do pressuposto que a criança é um ser social, a infância é um período de mudanças significativas no que concerne ao seu desenvolvimento social. Dias, Correia e Marcelino (2013) referem que a criança se desenvolve em diversos contextos onde existem regras, valores, atitudes e modos de estar específicos. Ao nascer, a criança ganha consciência que existe um mundo externo a si no qual “aprende sobre si, a estar e a comunicar-se com os outros” (p.13), pelo que a primeira infância acarreta mudanças no seu desenvolvimento social. Brazelton (2006 cit. por Dias, Correia e Marcelino, 2013). Porém, para se abordar o desenvolvimento social da criança, primeiramente importa reconhecer o desenvolvimento humano como um processo holístico que ocorre ao longo de toda a vida do ser humano e que provoca reorganizações frequentes ao nível das suas dimensões físicas, sociais, afetivas e cognitivas. Dias, Correia e Marcelino (2013, p.11) dão o exemplo de quando a criança começa a ser capaz de se apropriar da linguagem verbal, referindo que “esta nova competência cognitiva permitir-lhe-á novas possibilidades de interação com os outros, influenciando, também, o seu desenvolvimento social”.

Outros teóricos como Montagner (1993) e Schaffer (1996) também procuraram compreender o desenvolvimento social da criança. Schaffer (1996) considera que o desenvolvimento social engloba o comportamento, os sentimentos e as atitudes que a criança tem perante os outros e ao “modo como estes variados aspetos se alteram com a

idade” (Schaffer, 1996, p.15) , isto é, à medida que se desenvolve a criança torna-se num ser independente capaz de se autocontrolar e de regular a sua ação e o seu comportamento de acordo com a conduta social do meio em que está inserida. Schaffer (1996) refere ainda que os processos cognitivos sustentam as interações sociais, no entanto, não atuam por si só, as crianças demonstram ter sentimentos em relação às outras pessoas, pelo que todo o comportamento tem o seu lado emocional, quer seja dirigido ao mundo físico ou social. Desta forma, reconhece que o desenvolvimento social depende dos aspetos interpessoais da criança pois “qualquer ação social deve tão inevitavelmente requerer processos cognitivos como deve inevitavelmente ser emocionalmente harmonizada” (Schaffer, 1996, p.16). Porém, de acordo com Montagner (1993) o desenvolvimento das interações não depende só do desenvolvimento das competências que a criança adquire enquanto construtora da sua identidade, mas depende também da capacidade dos seus pares para responder aos comportamentos que esta tem, num estilo de “dar e receber”. Compreende-se assim, que o desenvolvimento social da criança não depende somente de si, mas também das interações que estabelece com o outro.

Zabalza (1992 cit. por Cró e Pinho, 2011) corrobora esta perspetiva quando refere que o desenvolvimento pessoal e social da criança está interligado ao desenvolvimento da sua personalidade, sendo nesta construção que a criança vai desenvolver as suas capacidades. São essas capacidades que lhe permitirão assumir um comportamento autónomo e responsável, encarar os problemas de forma flexível e estabelecer um parâmetro de relação com o outro, o que pressupõe a “aprendizagem de valores, regras de conduta, modos de pensar e agir e apropriação de capacidades expressivas e comunicativas” (Cró & Pinho, 2011, p.311). Na perspetiva de Santos (2005 cit. por Cró e Pinho, 2011) o desenvolvimento pessoal e social não se guia por modelos nem é limitado, é “aberto, atento e solidário, experiencial, pelo facto de as experiências ocasionarem momentos de vivência pessoal (únicas, intransferíveis e inadiáveis), vivências de estar no mundo e participar na sua construção e vivências de crescimento” (p.312), pelo que se compreender que o desenvolvimento social está na base da construção da personalidade da criança, bem como no desenvolvimento das suas competências de interação com o outro.

Embora existam especificidades no domínio do desenvolvimento social não existem padrões de desenvolvimento iguais em todas as crianças, logo “o processo de desenvolvimento do ser humano toma em si as singularidades humanas, as

especificidades hereditárias do indivíduo e aquelas que são resultantes da sua experiência de interação com a realidade social e física” (Dias, Correia & Marcelino, 2013, p.14). Neste sentido, é possível concluir que o desenvolvimento humano é uma construção partilhada, no qual tanto a criança como o seu parceiro constroem-se nas interações que estabelecem. (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993).

### **3. Interagir, descobrir e brincar – um olhar sobre as interações entre pares**

“Desde o nascimento, o outro ser humano é o estímulo mais relevante para a criança em seu meio” (Pedrosa, 2009, p.18)

Recorrendo às ideias defendidas por Pedrosa (2009) o ser humano demonstra através da orientação do olhar, da distinção dos cheiros da mãe em relação a um estranho, da discriminação da voz humana em relação aos sons do ambiente uma preferência pelo outro. **Mas será esta curiosidade pelo outro uma mera coincidência?** Fochi (2015) refere que a curiosidade que o bebé demonstra pelo outro, é o que o impulsiona a descobrir o que está à sua volta. Para o autor este alcance/descoberta do outro abrange um conjunto de ações que envolvem tocar, olhar, experimentar, conectar, provar, comunicar, conversar, aproximar, interagir e estar com o outro, reforçando a ideia da curiosidade pelo outro não ser uma mera coincidência. Neste seguimento, a descoberta pelos pares acontece principalmente quando a criança começa a frequentar a creche ou o jardim de infância, nos quais demonstram interesse em conhecer e descobrir os pares. Face ao exposto, importa primeiramente compreender o conceito de interação. De seguida compreender como as crianças interagem entre si, e o papel do brincar nestes momentos.

#### **3.1. Clarificando o conceito de interação**

Para Schaffer (1996) a interação é vista como o comportamento que um indivíduo apresenta numa atividade conjunta com outro parceiro social, sendo que esta pode “ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (p.27). À semelhança da ideia supramencionada Spodek e Saracho (1998) definem interação como uma ação onde é privilegiada a reciprocidade entre os intervenientes dessa mesma interação e a qual implica trocas sociais. Para os

autores, a progressão e o desenvolvimento positivo das interações requer “um modelo socialmente competente que pode ser um adulto ou outra criança, a quem a turma de deverá observar e tentar imitar” (idem, p.145). Desta forma, a interação é defendida pelos autores como a ação de uma coisa sobre a outra, na qual o processo de imitação tem um papel importante na interação que as crianças estabelecem com os seus pares.

Outros autores, como Silva e Arce (2010) definem a interação como “um processo que se dá a partir, e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações” (p.122). Compreende-se, a partir desta definição, que a interação constitui-se como um espaço a partir do qual a criança desenvolve a sua consciência enquanto ser humano e se constitui, uma vez que através destas tem a possibilidade de desenvolver as suas habilidades e competências sociais, e consequentemente, a sua personalidade. Como referem Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (2000) “é através da interação com as outras pessoas, adultos e crianças que, desde o nascimento, o bebé vai construindo suas características: modos de agir, pensar, sentir e a sua visão do mundo, seu conhecimento” (p.30). Assim, as interações podem ser compreendidas como vias que conectam a criança ao mundo, pois é através dos processos interativos que a criança estabelece com o outro que tem a possibilidade de conhecer e aprender o mundo que a rodeia, onde prevalece a ideia de que esta não aprende sozinha. (Gutfreind, Guimarães, Beber, Corsino e Oliveira, 2018)

Em consonância com os autores mencionados, Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (2000) definem interação como uma ação partilhada que envolve as ações de no mínimo duas pessoas. Para estes autores a interação é influenciada pelas características que cada sujeito apresenta, onde o envolvimento de um em relação ao outro está interligado com o nível do seu desenvolvimento. Compreender o conceito de interação remete-nos para o reconhecimento de que esta ação implica necessariamente a existência de um ou mais intervenientes, pois como refere Hay et. al (2004 cit. por Arezes e Colaço, 2014) interagir implica coordenar a atenção com outra pessoa, constituindo-se a regulação do olhar e os gestos comunicativos essenciais a essa mesma ação. Seguindo esta linha de pensamento, Mead (1972 cit. por Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993, p.64) defende que “a cooperação (interação) humana implica responder à intenção do comportamento do outro, sendo um diálogo de gestos, onde cada participante tem que tomar o gesto, ou seja, a atitude de outrem para responder-lhe”.

Ao articular as definições dos diferentes autores relativas ao conceito de interação, é possível compreender que esta ação implica necessariamente a existência de um ou mais intervenientes, pois como refere Hay et. al (2004 cit. por Arezes e Colaço, 2014) interagir implica coordenar a atenção com outra pessoa, constituindo-se a regulação do olhar e os gestos comunicativos essenciais a essa mesma ação. É nesta troca social que os sujeitos envolvidos atribuem significados à sua ação, porém, não se restringe somente à construção da noção de si mesmo, envolvendo uma participação na construção da individualidade do outro. Estes significados são ampliados à medida que o/os outro/os social “provoca, instiga, desafia e responde” (Gutfreind et al., 2018, p.5) Desta forma, a interação assume-se como “um espaço para trocas comunicativas, onde certos comportamentos, de ambos os parceiros, são destacados e assumem significados construídos” (Almeida & Rossetti-Ferreira, 2014, p.174)

### **3.2. A Complexidade das Interações entre Pares**

Como referido anteriormente, o bebé desde que nasce está predisposto a interagir com o outro, e consequentemente é submetido à obrigação de integrar-se num “conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, (...) [que se] elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros” (Cairuga, Castro & Costa, 2015, p.82), ou seja, necessita de integrar-se num conjunto de relações e interações com outros seres humanos. A sua imaturidade faz com que durante um período de tempo seja vulnerável e necessite da ajuda do outro para sobreviver, o que impõe ao bebé o contacto constante com o outro social (Rossetti-Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009). Este contato é muitas vezes mediado por olhares, sorrisos e vocalizações, constituindo-se como uma potente forma de criar experiências comunicativas e interativas entre o bebé e parceiros mais experientes ou parceiros da mesma idade (Gutfreind et al., 2018). Contudo, durante muito tempo, parte da literatura científica pôs em causa a existência de interação entre crianças, tendo sido atribuída apenas importância à interação entre a criança e o adulto, preferencialmente entre a mãe e o bebé. A teoria da Vinculação de Bowlby (1969) foi evidenciada nos estudos de Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) como um potente dado que coloca a tónica da importância do vínculo entre a mãe e o bebé nos primeiros anos de vida. De acordo com as autoras, a presente teoria, enfatiza que nos primeiros anos o bebé não deve ser separado da mãe, devido ao facto dessa relação ser fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança ao longo da vida,

principalmente em contextos como as creches “por envolver separações diárias da mãe e um cuidado múltiplo por vários adultos” (idem, p. 445). Na década de 1970 o paradigma modifica-se e começam a surgir estudos que comprovam a importância da interação da criança com outros parceiros, nomeadamente o pai e outros adultos responsáveis pelo seu cuidado. Posteriormente, o ambiente social da criança é alargado aos parceiros com a mesma idade, surgindo estudos de diferentes autores (Stambak, 1993; Ladd e Coleman, 2000; Vasconcelos, Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira, 2003; Michélsen, 2011) que reconhecem que os bebés e as crianças interagem entre si de forma diversificada e frequente, sendo essa interação fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A entrada para a creche e para o jardim de infância representa um momento fundamental para a vida social dos mais pequenos, uma vez que é nestes contextos que a criança tem a oportunidade de contactar diariamente com crianças com idades semelhantes ou próximas às suas, sendo por isso a infância um período no qual surgem as primeiras formas de sociabilidade entre pares (Ladd & Coleman, 2000). Apesar de a criança já ter vivenciado situações interativas no seu contexto familiar, é nos contextos educativos que o seu ambiente social é alargado, no qual assume um conjunto de papéis e aprende a lidar com as diversas exigências das relações (Spoked & Saracho, 1998). Segundo Lopes, Magalhães e Mauro (2003), esta transição para o contexto educativo constitui-se como um momento complexo que exige à criança capacidades para se adaptar a uma nova realidade, isto é, exige-lhe capacidades de lidar com novas exigências sociais e de se adaptar às novas tarefas interpessoais e cognitivas, pelo que esta necessita consequentemente de um maior repertório comportamental (Lopes, Magalhães & Mauro, 2003). Consequentemente, os autores definem este período como um momento crítico para o desenvolvimento das habilidades sociais da criança, pois é através das interações que a criança estabelece com os seus pares que terá a oportunidade de as desenvolver e reconhecer as suas limitações. Este reconhecimento permite à criança adquirir novas capacidades para interagir.

### **Mas, como interagem as crianças com companheiros de infância?**

De acordo com Vasconcelos, Amorim, Anjos & Ferreira (2003) os bebés podem demonstrar interesse na atenção do outro através de ajustes da postura do corpo e da cabeça, porém o que parece constituir-se como uma “incompletude motora” e ser um obstáculo às interações da criança com os seus pares, representa um aspeto favorável para

que ocorra, ou seja, pode encaminhar o bebê ao encontro e à descoberta do outro. No seu estudo, é perceptível que muitas das interações que a criança estabelece com os seus pares resultam de encontros fortuitos, que por um lado dão origem a trocas e experiências sociais entre as crianças, mas por outra essa interação por vezes pode não acontecer. Percebe-se também que fazer algo com o outro não é só o que possibilita compreender e apreender as interações entre crianças.

Para Buhler (1931 cit. por Mussatti, 2003) as crianças antes dos quatro/cinco meses de idade não conseguem reconhecer o outro como estímulo, e apenas a partir dos seis meses conseguem atrair a atenção do seu par de forma intencional. Contrariamente, Dubon, Jossé e Lézine (1981 cit. por Mussatti, 2003) referem que esse interesse é visível nas crianças com apenas dois/três meses de idade através de tentativas de capturar o olhar do outro e de mímicas (levantar a sobrancelha, sorrir, protusão do queixo). Os autores afirmam também que aos três/quatro meses desenvolvem-se as verdadeiras trocas de olhares e sorrisos.

Ladd e Coleman (2000) reconhecem que no decorrer do primeiro ano de vida as crianças apresentam diversos comportamentos sociais e participam em ações sucessivas, e ao longo do segundo e o terceiro anos de vida já tem capacidades para coordenar a sua ação com a do par, imitando, por exemplo, as ações não verbais, o que lhe permite envolver-se em atividades mais complexas e recíprocas. Nesta linha de pensamento, Brandes (2014) revela que no fim do primeiro ano de vida as crianças demonstram empenho em manter atividades recíprocas com parceiros da mesma idade, isto é, empenham-se em brincadeiras espontâneas antes ainda da aquisição da fala. Na sua perspetiva, a aquisição da linguagem está interligada com a complexidade das interações que as crianças estabelecem, pois à medida que começam a falar começam a elaborar conversas com estruturas simples com os seus semelhantes pelo que “existe uma relação estreita entre as capacidades verbais das crianças e o comportamento social” (idem, 2014, p.7)

Mira Stambak (2011) procurou através dos seus trabalhos, observar as crianças no seu meio natural, de forma a compreender as dinâmicas do grupo e o interesse que demonstram em estarem juntos. Com este estudo, concluiu que as crianças interagem de diferentes formas, e são numerosos os momentos observáveis dessas interações. Igualmente, Michélsen (2011) desenvolveu um estudo sobre as interações entre pares em contexto de creche, no qual ficou evidenciado que as crianças “têm capacidade para uma



diversidade de interações mutuas quanto à forma, conteúdo e disposição emocional” (p.10), referindo que, nestas, as crianças partilham gargalhadas, sorrisos e gritos de alegria que quando respondidos de forma positiva pelos pares, indiciam a quem os observa a considerar que a criança está a dizer à outra que está contente. Estes estudos colocam em questão as limitações atribuídas às competências das crianças, principalmente nas idades dos 0 aos 3 anos, significando isto que o reportório sensorial e expressivo dos mais pequenos, facilitam a interação, a comunicação e a aprendizagem com os outros seres humanos – reconhece-se desta forma que o interesse pelo par não é uma mera coincidência, sendo através deste que as crianças criam e mantêm interações umas com as outras (idem, 2011).

Quando remetemos as interações entre pares às idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (idade pré-escolar) compreendemos que estas se tornam mais complexas, e são mantidas devido à curiosidade intelectual e devido às capacidades que as crianças demonstram ter para se interessarem nos seus pares, significando isto que, o facto de compartilharem a atenção e de realizarem atividades juntas encaminha-as a manter e estabelecer interações com os pares.

Ladd e Coleman (2000) defendem que “a partir dos 3 anos as crianças são mais capazes de conceptualizar, refletir sobre e descrever as suas amizades devido ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas”, porém os autores reconhecem que as interações com os pares iniciam-se muito antes destas idades. A par do exposto, nestas idades a interação é muito associada a relações de amizade, uma vez que as crianças já demonstram preferências nos pares e conseguem mencionar quem é o seu melhor amigo, o que conduz a formas mais complexas de relacionamento (idem). Brandes (2014) também chama a atenção para este mesmo aspeto, quando refere que diversos estudos comprovam que as competências das crianças nestas idades aumentam notoriamente, o que permite à criança interagir com mais do que uma pessoa em simultâneo e aumentar a duração das interações que estabelece com os pares, uma vez que “as crianças dos 3 aos 6 anos não só desenvolvem bastante a sua capacidade de comunicação linguística, como também as suas competências motoras e a sua capacidade de perceção” (idem, p.9). Ladd e Coleman (2000) mencionam também que nestas idades as crianças tem um lugar dentro do grupo de acordo com a sua reputação, ao qual o autor designa de – estatuto de par. Segundo os autores, os estudos realizados permitiram

concluir que as características pessoais que a criança apresenta estão intrinsecamente relacionadas à aceitação ou rejeição pelos pares.

Segundo Stambak (2011) um aspeto fundamental na dinâmica da vida social dos mais pequenos, parece centrar-se no facto de as crianças envolverem-se em atividades organizadas sequencialmente, através das quais estabelecem um processo em que a iniciativa de umas vão ao encontro das iniciativas de outras, ao redor de uma mesma preocupação. De uma forma geral, estas atividades organizam-se gradualmente, e a dinâmica aumenta até chegar ao ponto em que as crianças agem. Quando o interesse se perde, o ritmo diminui e as crianças procuram outras atividades ou outras crianças para brincar e interagir. Ainda de acordo com a autora, as trocas sociais entre as crianças, nestas atividades sequenciais, organizam-se de acordo com o interesse que tenham em explorar objetos ou para a organização de jogos sociais.

No que concerne à exploração de objetos, a troca acontece maioritariamente através de interações imitativas, em que uma criança chama a atenção de uma outra, que se propõe a fazer o mesmo. O dado mais importante desta sequência interativa é o facto de quando as observamos “não apenas assistimos a espantosas realizações cognitivas como mais surpreendente ainda é a atenção que cada uma delas dedica às realizações da outra” (idem, pp. 184-185). Nesta exploração conjunta de objetos, em que a atividade envolve interação, a autora, reflete sobre a ajuda e o trabalho de equipa que existe entre crianças pequenas, em que cada uma contribui para que a atividade progrida. Relativamente à organização nos jogos sociais as crianças aplicam-se para passar uma mensagem através de “olhares, mímicas, gestos, ações e vocalizações” ao seu par, e podem ocorrer de um encontro ao acaso ou pode emergir da procura de um companheiro para brincar. Jansá (2013) menciona que nestas atividades em comum as crianças assumem um determinado papel que é adaptado conforme a resposta do outro, em que através das suas ações a criança convida o outro a juntar-se a si, que caso aceite podemos assistir a um – intercâmbio social – “em que as ações de um se tornam complementares das do outro” (idem, p.28). Uma vez conseguido o “acordo” para brincarem juntas, as crianças cooperam durante um determinado período de tempo. Esta dinâmica da vida social pode ser interrompida de diversas formas – ou pela perda de interesse na atividade ou pela chegada de um terceiro elemento (Stambak, 2011).

Na mesma linha de raciocínio Michélsen (2011) afirma que as crianças ao socializarem e ao desenvolverem ações conjuntas criam aquilo que a autora denomina de

“cultura de pares”, as quais possibilitam às crianças desenvolver capacidades sociais que são utilizáveis com os seus companheiros de infância. Estas capacidades surgem da percepção do que é importante na interação entre elas, sendo através destas sequências que as crianças começam a compreender a perspetiva do outro, a desenvolver estratégias para que possam ser também compreendidas, e adaptam-se e coordenam-se com outras crianças. De acordo com esta premissa a interação entre pares “dá à criança a possibilidade frequente de simulação – a oportunidade de imaginar o que iria ela própria ver, pensar, sentir, etc., se tivesse na situação de outra pessoa” (Brandes, 2014, pp. 11-12).

As interações acontecem através da comunicação gestual, corporal e verbal, e podem ser harmoniosas, imitativas ou de oposição, a partir das quais as crianças em conjunto com os pares desenvolvem um ambiente onde conversam, exploram juntas, brincam e aprendem umas com as outras (Gutfreind et al., 2018) Assim, torna-se fundamental compreender que

“os processos de interação estabelecidos entre as crianças, especialmente quando se trata de interações positivas, com afetos partilhados, possuem um papel central na aquisição significativa da aprendizagem, não apenas dentro de uma perspetiva cognitiva como também afetiva e social (Tuberosky, 1987 cit. por Lopes, Magalhães & Mauro, 2003, p.89)

Contudo, as crianças não aprendem só com companheiros de infância com idade semelhante à sua, onde assumem papeis iguais, muito pelo contrário, há estudos que comprovam que a interação da criança com outras crianças mais velhas é importante no seu desenvolvimento e aprendizagem. Verba e Isambert (1998) desenvolveram um estudo no qual procuraram compreender o papel dos “mais velhos” no interior do grupo, face as interações que estabelecem entre si. Neste concluíram que as interações entre crianças com idades diversas são benéficas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças mais pequenas, principalmente quando está em causa a progressão numa atividade. O estatuto da mais velha – por ter mais competências cognitivas e sociais – faz com que as mais novas sejam atraídas pelas suas ações e as imitem. Contudo, esta imitação não “se trata de uma realização concluída que a menor tenta copiar, mas sim de um procedimento cognitivo que ela integra no interior da sua própria construção” (idem, p.257). As autoras, referem a par do mencionado, que as interações entre as crianças favorecem a aquisição de conhecimento, e consequentemente contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo.

Porém, os mecanismos sociais que regulam este desenvolvimento são vistos de formas diferentes por diversos autores – para uns, esta construção envolve o confronto entre pontos de vista e conflitos sociocognitivos, para outros a cooperação entre as crianças é fundamental. Os pares podem, desta forma, ter influência na aquisição e reformulação do conhecimento de diferentes formas: primeiro, ao nível da motivação no qual as crianças demonstram vontade de tentar realizar tarefas difíceis, o que consequentemente diminui a frustração; e ao nível da imitação, em que os pares melhoram a sua compreensão e aprendem a comunicar (Azmitia, 1998 cit. por Folque, 2012). Neste sentido, o desenvolvimento “da confiança nos outros, a autonomia, a iniciativa e autoconfiança proporciona a base para a socialização” (Hohmann & Weikart, 2011, p.65)

Compreende-se desta forma que favorecer as interações entre crianças da mesma idade e com idades diferentes na creche e no jardim de infância, possibilita-as a desenvolver um leque de competências que gradualmente irá ajudá-las a “ser sensíveis ao ponto de vista do outro, a desenvolver uma variedade de formas de comunicação para expressar sentimentos e conflitos, a saber cooperar com outras crianças, a controlar os seus impulsos ao participar no grupo e a internalizar regras” (Gutfreind et al., 2018, p.10). Isto é, através das relações que a criança estabelece com os pares gera a compreensão do mundo social que a rodeia (Hohmann & Weikart, 2011).

Nesta linha de pensamento, as interações que as crianças estabelecem com os adultos, não constituem para si “as únicas possibilidades para ampliar o seu campo de ação” (Verba & Isambert, 1998, p.246), e todos os estudos apresentados contribuem para valorizar e compreender a importância que a interação entre pares tem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e principalmente no seu processo de socialização ao longo da vida. Os pares, são portanto

Parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio (Folque, 2012, pp. 96-97).

Isto permite concluir que a interação que a criança estabelece com parceiros de idade próxima à sua constitui um espaço de formação pessoal (Gutfreind et al., 2018, p.10) em que as trocas sociais onde as crianças se imitam, aceitam ou rejeitam são

momentos fundamentais não só para a sua aprendizagem social mas também para o desenvolvimento do sentido do eu intersubjetivo, isto é, em que “uma coisa é experimentada pessoal ou subjetivamente com outros” (Stern, 1985 cit. por Michélsen, 2011, p.10). Concluo também, que estas primeiras experiências da vida social representam na criança o que é estar com outras crianças e “molda as expectativas futuras das crianças relativamente ao brincar e interagir com pares” (Idem, p.11)

### **3.3. Brincar – Potenciar as Interações entre pares**

No sentido de potenciar as interações entre pares na creche e no jardim de infância, é fundamental observar e compreender a importância que as brincadeiras têm para esta ação, pois de acordo com Gutfreind et al., (2018) são “um caminho privilegiado de participação das crianças no mundo social” (p.13). Assim, os contextos educativos constituem-se como espaços privilegiados de interações frequentes entre os pares, onde é possível observar-se brincadeiras lado a lado, o que permite afirmar que no brincar há interação.

Neste sentido, Hoffmann (2015, p.73) refere que o ambiente educativo deve constituir-se num

espaço de brincadeiras, alegre, desafiador, espontâneo, no sentido de favorecer a exploração livre dos objetos, da vivência de situações adequadas ao tempo da criança, no qual ela possa escolher brinquedos ou parceiros, num ritmo próprio, mesmo que diferente de outras, sem pressão ou expectativas dos adultos a serem cumpridas.

O brincar surge, deste modo, da necessidade que a criança tem de explorar e interagir com o seu corpo, com o outro e com os objetos à sua volta, pois de acordo com Gutfreind, et al., 2018, p.13) as interações e as brincadeiras são constitutivas do ser humano, “são formas de manifestação, exploração e manipulação da realidade social, portanto centrais no processo de aprendizagem”. Compreende-se assim, que das inúmeras potencialidades que o ato de brincar traz para a criança, o desenvolvimento de interações é uma delas. Em consonância Jansá (2013, p.29) refere que as crianças ao brincarem, tem a possibilidade de entrar no mundo mental umas das outras, e que não está somente envolvido as suas emoções, mas também aquilo que pensam. Neste sentido, “trata-se de compreender o que o outro quer, o que permite dar os primeiros passos no sentido de uma compreensão da

mente, isto é, de uma compreensão de pensamentos, sentimentos e desejos dos outros” (idem)

Para Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) o brincar é uma atividade natural da criança que representa a sua forma holística de aprender e conhecer o mundo, tornando-se num meio benéfico potenciador de relações entre as crianças, facilitador consequentemente das suas competências sociais. A par deste mesmo aspeto, Silva (2010, p.11) defende que brincar cria um espaço de oportunidades sendo primordial no desenvolvimento das capacidades sociais, cognitivas e emocionais das crianças, pelo que transporta para “um mundo intuitivo, espontâneo, onde nada é imposto, onde conta o processo e não o produto, onde a aprendizagem é ativa, facilitando o desenvolvimento e crescimento”. O autor refere também que é através do brincar que a criança aprende de forma espontânea e com maior frequência uma vez que ao brincar a criança envolve-se totalmente na ação o que apresenta consequentemente efeitos no seu desenvolvimento integral. (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017)

Kishimoto (2010) perspetiva o brincar como uma ação que dá prazer à criança, e consequentemente como uma ação livre conduzida por esta, na qual não lhe é exigido um produto final. Assim, o brincar “transporta a criança para um mundo intuitivo, onde nada é imposto, onde conta o processo e não o produto, onde a aprendizagem é ativa, facilitando o desenvolvimento e o crescimento” (Silva, 2010, p.11). À semelhança desta perspetiva, Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p.177) mencionam que o brincar está relacionado com a aprendizagem, pois “brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico, torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem”.

Pedrosa (2009) menciona que definir brincar implica a consciência de que esta ação provém da motivação intrínseca da criança, ou seja, é uma ação livre que a criança tem a opção de realizar ou não. Contudo, esta aprendizagem não é prevista à priori pela criança, ou seja, não existe uma racionalização por parte da criança antes de brincar, que ao fazê-lo vai “brincar para aprender” (Ferland, 2006 cit. por Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017). Este autor descreve ainda assim que a criança enquanto brinca esta a aprender a saber ser e a saber fazer, o que lhe permite adquirir atitudes e competências para mais tarde utilizar no seu quotidiano. Nesta linha de pensamento, Cordazzo e Vieira (2007, p.95) mencionam que “a brincadeira é uma oportunidade para a interação entre

pares em um contexto nas quais muitas lições relevantes para a vida adulta”, pelo que a criança ao brincar está a criar condições para o seu desenvolvimento biopsicossocial.

Para Salomão, Martini e Jordão (2007) o brincar é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e identidade da criança, no qual esta pode assumir diversos papéis. Para os autores, o facto de a criança ter a possibilidade, desde cedo, de comunicar através de gestos e sons e de representar papéis nas suas brincadeiras, contribui para o desenvolvimento da sua imaginação. Contudo, não influencia só o desenvolvimento da imaginação, pois “amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais” (idem, p.12) Neste sentido,

a diferenciação de papéis se faz presente, sobretudo no faz de conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões, etc. imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro (idem).

Ao brincar por meio do faz-de-conta as crianças enriquecem a sua identidade, pois possibilita que experimentem outras formas de ser e pensar. Assim, e ainda de acordo com os autores supramencionados, brincar é “um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que já conhecem, utilizando a ativação, atualizam os seus conhecimentos prévios, aplicando-os e transformando-os por meio da criança de uma situação nova” (p.12).

Todavia, a criança ao brincar não aprende só através de relações positivas, esta também aprende e se desenvolve perante os conflitos e limitações com que se depara, construindo forma de os resolver. Isto é,

o brincar é uma atividade interativa em que, assim como noutras atividades, podem ocorrer conflitos e limitações. Esta conflitualidade pode ser entendida como um processo de crescimento e de construção permanente da socialização (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p.41).

Desta forma, brincar constitui-se como uma forma que a criança tem de se expressar e desenvolver, em que, gradativamente, gera a compreensão do mundo social,

através de ações que a fazem crescer. Pensar no brincar enquanto interação remete-nos para uma perspectiva em que outro se torna fundamental nesta ação, onde tem de existir uma ação mútua entre os intervenientes uma vez que são os pares que irão auxiliar a criança no seu processo de socialização, pois de acordo com Rolim, Guerra e Tassigny (2008) o brincar estimula a criança em diversas dimensões, tais como a intelectual, social e física.

#### **4. Papel do Educador – A importância da intervenção pedagógica nas Interações entre Pares**

Exercer a profissão de docente é uma ação que deve ser encarada por uma constante avaliação e reflexão no que concerne à intervenção pedagógica. Isto implica que o Educador de infância reflita frequentemente sobre a sua prática e tudo o que nela está envolvido, isto é, reflita sobre a sua ação, as suas atitudes e decisões. Esta reflexão por sua vez também deve englobar os processos interativos que são observados nos contextos ao longo do dia, pois a forma como as crianças interagem e a forma como o Educador observa, constituem-se como partes vitais de uma prática de qualidade. Torna-se assim fundamental que o ato educativo seja provido de uma observação cuidada e atenta, uma vez que através desta o educador “recolhe informações que lhe permitirá construir relações com as crianças de forma a possibilitar que sejam “aprendizes bem-sucedidos” (Jablon, Dombro & Dichtemiller, 2009, p.13). A observação constitui-se assim, como um “olhar para aprender” (idem).

Além da observação, e de acordo com o Perfil Específico do Educador de Infância, Decreto-Lei n.º 241/2001, o educador tem como funções apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social das crianças e organizar um ambiente educativo no qual a criança tem oportunidades específicas para interagir com os adultos e com outras crianças. De forma a complementar toda a sua ação o educador pode orientar a sua prática através do uso de documentos orientadores – o Manual de Processos Chave e as OCEPE - que embora diferentes, valorizam a interação. As OCEPE, destinadas à educação de crianças entre os três e os 6 anos, propõem a formação pessoal e social como uma das áreas de conteúdo, transversal a todas as outras, e assenta “no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo”. Mediante isto, uma das aprendizagens a promover incide no desenvolvimento do sentido do eu, o qual é influenciado pelas outras crianças e é fundamental nas interações que estabelecem. Por



sua vez o Manual de Processos-Chave, destinado à prática desenvolvida com crianças dos três meses aos três anos, refere que é imprescindível que os educadores de infância pautem a sua intervenção através de critérios de qualidade, sendo considerado pelos autores deste documento, as interações como um aspeto central a ter em consideração. Neste sentido, os educadores devem promover “um ambiente que facilite a brincadeira, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças” (idem, p.2), pois só assim serão capazes de potenciar o desenvolvimento máximo das capacidades e competências das crianças. **Mas, como pode o educador promover interações entre as crianças?**

Primeiramente é importante salientar que construir uma relação com as crianças no contexto educativo permite ao profissional de Educação não só conhecer cada criança na sua individualidade mas também criar um ambiente propício ao desenvolvimento de interações entre as crianças do grupo, ampliando gradualmente as aprendizagens e competências sociais das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Ao encontro desta premissa, Post & Hohmann (2011) explicitam que a relação vinculativa que a criança estabelece com o Educador responsável torna-se vital para a sua aprendizagem sobre as relações sociais, isto é, aprendem a confiar em si mesmas e nos outros, e aprendem principalmente como nós, os seres humanos, agimos e tratamos o outro. A partir desta relação a criança vai desenvolver uma base segura para explorar o que se encontra à sua volta pelo que o Educador atua como um mediador entre a criança e o mundo. Assim, pensar no papel do Educador de infância nas interações entre pares, remete-nos também para a sua importância enquanto modelo de aprendizagem das crianças, isto é, este desempenha um modelo de comportamento social em que a partir das suas ações as crianças modelam as suas. Silva e Pantoni (2009) reforçam este mesmo aspeto, especificando que isto exige ao educador uma reflexão constante da sua prática, na qual as crianças se formam por meio das suas ações. Como nos diz Jansá (2013, p.29) “nós, os adultos, podemos até ver na nessa ação o nosso reflexo: o modo de brincar, falar, de olhar, de assoar o nariz do outro, de acariciar...”.

Segundo Gutfreind et al. (2018) através da interação que a criança estabelece com os seus pares constrói um significado sobre a sua ação, a partir da qual aprende a agir em conformidade com os valores e normas da sua cultura. Isto implica, por sua vez, que o Educador compreenda que “as crianças aprendem coisas que lhe são muito significativas quando interagem com companheiros de infância, sejam elas uma situação de refeição,

de brincadeiras, de leituras de histórias e muitas outras ocasiões, para a construção de afetos, saberes, etc.” (idem, p.9), pelo que a sua ação deve ir ao encontro desta premissa. Neste sentido, o Educador deve consolidar uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento na qual a criança é vista como ser ativo e capaz de interagir com o outro, isto é, como seres dotados de competências e habilidades interativas, físicas e cognitivas que lhes permitem agir no mundo social e físico no qual estão inseridos. (Silva & Pautoni, 2009). Assim,

um ambiente de aprendizagem favorável emerge quando o professor é sensível às potencialidades interativas das crianças, às suas falas, aos balbucios, aos gestos, às movimentações e aos modos como se relacionam com o mundo, exigindo-lhe que esteja atento às melhores formas de organização do tempo e atividades para a promoção dessas situações (Silva & Pautoni, 2009, p. 6).

Williams, Mastergeorge & Ontai (2010) salientam a importância de se compreender o papel do educador no que diz respeito à orientação das crianças nas suas interações e no desenvolvimento das suas capacidades com a finalidade do sucesso social. Nesta perspectiva torna-se importante que as crianças e as interações que estabelecem com outras crianças sejam observadas atentamente, pois para se poder, efetivamente, compreender como ocorrem os processos de interação “é preciso observar o contexto como são medidas, promovidas ou interrompidas as interações (...) tendo em vista que a imersão em um ambiente sociocultural rico propicia condições favoráveis para que aconteçam” (Garcia, 2018, p. 62). Assim, o Educador assume um papel fundamental em potenciar esses momentos no ambiente educativo.

Para Gutfreind et al. (2018) o educador pode potenciar esses momentos através da planificação de atividades, como: jogos de ficção, atividades de culinária, de atividades de manipulação de argila e de rodas de conversa. Contudo, a sua ação não se deve limitar apenas à planificação de atividades pois ao potenciar momentos em pequeno grupo ou grande grupo, ao formar pares, ao promover brincar está gradativamente a facilitar as experiências sociais das crianças, através das quais estas modelam o comportamento, pois o “grupo proporciona o contexto imediato de interação social e socialização” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.24). Com a mesma perspectiva, Williams, Mastergeorge e Ontai (2010) e Girard, Girolameto, Weitzman e Geenbergh (2011), mencionam que o educador pode estruturar as experiências sociais das crianças

de diferentes formas – através da organização do grupo e através da participação direta nas interações, nas quais o seu papel é centrado em facilitar a comunicação entre as crianças, através da reformulação do que uma criança disse à outra, e em potenciar o brincar cooperativo.

A participação do educador também assume importância quando surgem conflitos nas interações, nas quais a sua ação deve centrar-se em “apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema” (Gutfreind et al., 2018, p.10) entre as crianças. Assim, o educador deve mediar os conflitos entre as crianças, auxiliando-as sempre que necessário e de forma a garantir que a interação continue de forma harmoniosa e positiva (Singer, 2002). Percebe-se assim, que o educador pode ou não intervir nas interações de forma a enriquecê-las.

Desta forma, o educador deve proporcionar às crianças momentos através dos quais interajam na presença de um adulto pronto a apoiá-las sempre que necessário desempenhando uma função de *andaime* no processo de desenvolvimento e aprendizagem, a partir da qual participa e apoia as atividades entre as crianças, ajudando-as a resolver os seus problemas ou a executar tarefas. (Kemple et al., 1997 cit. por Arezes & Colaço, 2014). Esta ação vai permitir-lhe compreender os processos de desenvolvimento das crianças para mais tarde poder proporcionar-lhe oportunidades mais enriquecedoras. (Jansá, 2013 p.28). Contudo, este apoio não deve ser demasiado interventivo pois “quanto menos interferimos no processo natural de aprendizagem, tanto melhor podemos observar que essa aprendizagem ocorre, a cada momento, entre as crianças” (Jansá, 2013, p. 29). Singer (2002) refere a par deste aspeto, que o educador não deve direccionar nem intrometer demasiado nas ações das crianças, deixando-as envolverem-se nas interações com os seus pares, uma vez que a presença do educador, por si só, já é um fator preponderante nas interações entre as crianças na medida em que a sua ação dá continuidade ao diálogo com ou sem palavras, sendo a interação mediada através da “relação de olhar entre adulto e criança. Isso é o que poderíamos chamar de “dar presença” (Fochi, 2015, p.104).

Assim, reconhecer as interações como um dos eixos fundamentais na prática pedagógica, exige ao educador o deslocamento do seu lugar, no qual assume um papel mais dialógico e organizativo, no que concerne à organização do ambiente educativo, na medida em que esta ação vai permitir que cada criança estabeleça interações com os seus pares de forma mais autónoma (Gutfreind et al., 2018) Esta descentralização do seu papel

remete à necessidade de dar cada vez mais ênfase ao papel e à importância da participação das crianças na creche e no jardim de infância. Implica igualmente a organização do espaço, materiais e do tempo, uma vez que a qualidade das interações está intrinsecamente relacionada com a forma como os espaços lúdicos, os materiais e o tempo são organizados, na medida em que estes podem influenciar o modo e a intensidade com que estas acontecem (Ladd & Coleman, 2000). Tal como refere Zabalza (1998) “O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades” (p.120) e, portanto, é necessário que este tenha subjacente intencionalidades educativas e que espelhe as conceções pedagógicas do educador, pois “o olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em sala de aula. O modo como organizamos materiais e moveis e como as crianças e adultos interagem com ele são reveladoras de uma conceção pedagógica” (Horn, 2004, p.15). Mas, mais do que intencionalidades o espaço tem de ter significado para as crianças, isto é, “não basta a criança estar num espaço organizado de modo a desafiar as suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente” (Horn, 2004, p.15) uma vez que é onde passa a maior parte do seu tempo. Assim, a ação do Educador passa também por não só organizar um espaço no qual as crianças podem circular com segurança e autonomia, bem como explorar diversos materiais em pequeno ou em grande grupo, potenciador consequentemente de interações (Gutfreind et al., 2018)

Em síntese, a qualidade e a especificidade do papel do educador enquanto promotor de interações em relação às interações entre pares incide na conceção que tem de criança e de como ela aprende e se desenvolve, na forma como organiza os espaços, os materiais, o tempo e nas respostas que este dá às iniciativas das crianças e à promoção e reconhecimento das interações entre as mesmas, pois estarem juntas num mesmo espaço por si só não garante a interação (Gutfreind et al., 2018, p.42).

## **Capítulo II – Metodologia de Investigação**

O segundo capítulo centra-se na descrição da metodologia que está na base do desenvolvimento do presente projeto de Investigação. Neste, primeiramente, abordo a investigação na educação e os princípios éticos que devem reger todo o processo investigativo. Em seguida, apresento o paradigma interpretativo, a investigação qualitativa e a investigação-ação bem como os procedimentos de recolha e tratamento de informação mobilizados no decorrer da investigação, nomeadamente: a observação-participante, as notas de campo, os registos fotográficos e vídeo, a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Por fim, elucido como foi realizado o tratamento da informação recolhida.

## **1. Investigar na área da Educação**

Segundo Fernandes (2006) a investigação de um modo geral caracteriza-se por dar ênfase à utilização de conceitos, de teorias, da linguagem, de técnicas e de instrumentos com o objetivo de dar resposta aos problemas que são evidentes no âmbito do trabalho. Contudo, Amado (2014) defende que investigar em Educação não pode ser equiparado às investigações ocorridas noutras áreas do social devido à especificidade que a prática educativa apresenta.

### **Mas, porque se torna assim importante investigar na área da educação?**

A investigação em educação é vista por Alves e Azevedo (2010, p.1) como um “campo de ação e pensamento multi-referenciado” que integra diferentes perspetivas disciplinares, metodológicas e epistemológicas que conferem à investigação um carácter múltiplo onde subsistem tensões e ambiguidades. Os mesmos autores referem que esta ação e pensamento multi-referenciado devem-se também à diversidade de práticas educativas que existem e aos percursos e contextos que acompanham a formação dos investigadores em educação e por isso, interligar os diferentes saberes, e aceitar diferentes pontos de vista e perspetivas diversificadas permite a “construção de um conhecimento mais holístico e mais integrado dos fenómenos educativos” (idem, p.10).

Importa, contudo, reconhecer que de acordo com Berger (1992 cit. por Alves e Azevedo, 2010) existe uma diferença entre as investigações que ocorrem sobre educação e as que ocorrem em educação, na justa medida em que a primeira envolve quadros disciplinares específicos, e a segunda adota não só um referente disciplinar múltiplo, mas também advém “do trabalho científico de questionamento e pesquisa a partir do interior do sector educativo e, na maior parte dos casos, por parte de profissionais e outros protagonistas dos fenómenos em estudo” (Alves & Azevedo, 2010, p.11). Ou seja, nesta os investigadores procuram dar resposta a necessidades e interesses que identificam no decorrer dos seus percursos profissionais, pelo que a investigação assume a função de potenciar a reflexão e a possível mudança nos sujeitos que investigam ou nos contextos que se inserem.

Desta forma, investigar enquanto componente de uma Prática Educativa inovadora e reflexiva é “um processo não de acumulação e atualização de conhecimentos e de saberes, mas é um processo hermenêutico, de construção de conhecimento,

conhecimento esse que todos são capazes de mobilizar no dia-a-dia e, portanto, tornar-se num processo Auto-Formativo” (Ambrósio, 2001, p.37).

Face ao exposto, investigar em educação contribui para problematizar e compreender as situações educativas, tornando-se assim um ato complexo e imprescindível, no qual o investigador deve ter em consideração que está implícito no ato educativo um outro sujeito (ser humano) complexo. Assim, investigar não envolve por si só o sujeito que investiga, pelo que as suas ações devem ser regidas por princípios éticos.

### **1.1. A Ética na Investigação**

Em investigação, a ética “consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.75), pelo que o investigador deve agir em conformidade com aquilo que é correto para todos os envolvidos. Mack (2005, cit. por Amado, 2014) refere que existe uma diferença entre a ética referente ao processo de investigação e a ética referente ao investigador, na justa medida que a primeira engloba o contacto existente entre o sujeito que investiga e as pessoas que são alvo de investigação. Assim, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) é possível compreender que as questões éticas devem acompanhar o investigador ao longo de toda a pesquisa, e não só em momentos específicos, pois a relação que resulta entre os diferentes sujeitos é construída ao longo do tempo. Em conformidade com a ideia supramencionada, Amado (2014, p.405) defende que existe uma “praxis ética” em toda as estratégias de investigação qualitativa, contudo, na sua perspetiva esta centra-se primeiramente na construção de uma relação sincera, onde prevalece a verdade e a confiança. Desta forma, no decorrer do projeto de investigação procurei estabelecer uma relação de proximidade com as Educadoras Cooperantes, onde existisse um ambiente de apoio e respeito. Procurei também mantê-las informadas acerca dos dados que recolhia e das observações realizadas.

Bogdan e Biklen (1994), além dos aspetos supramencionados, definem quatro princípios éticos que devem estar presentes quando se realiza uma investigação, nomeadamente:

1. “As entidades dos sujeitos devem ser protegidas” (p.76). Este anonimato deve englobar os registos escritos e os relatos verbais recolhidos;

2. O investigador deve respeitar todos os envolvidos, elucidando-os sobre os objetivos da investigação. Deve também agir em conformidade com o consentimento dos investigados.
3. O investigador deve manter os sujeitos esclarecidos relativamente aos acordos que estabelecem, adotando por isso uma postura em que procure ser claro e explícito.
4. O investigador deve ser autêntico na descrição dos resultados obtidos, isto é, não pode distorcer a informação recolhida ainda que por sua vez “as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar” (p.77).

De acordo com os princípios mencionados tornou-se fundamental, no presente relatório do projeto de investigação, garantir a privacidade dos envolvidos (educadoras de infância e crianças) através da utilização de nomes fictícios ao longo de todas as descrições. No que diz respeito às instituições também procurei dar garantir a privacidade, através da realização de uma descrição que não permitisse ser identificada.

Relativamente às crianças, o consentimento não advém somente da equipa pedagógica, pelo que no início do estágio elaborei um documento que informava as famílias do meu papel no estágio, bem como solicitava a autorização (v. Apêndice 1) para recolher informações através do registo de fotografias/vídeos. Foi também garantido às famílias que os dados recolhidos seriam apenas para fins académicos e que seria mantido o anonimato de cada criança. Este documento, no contexto de creche foi partilhado com os pais nos momentos do acolhimento das crianças. No contexto de jardim de infância, foi a partir de uma reunião de pais (na qual participei) que dei a conhecer quem era e os objetivos da minha permanência na sala.

## **2. Opções Metodológicas – Um caminho para a investigação**

A metodologia é um dos capítulos presentes no desenvolvimento de um Projeto de Investigação, na qual se encontram descritos todos os processos a mobilizar no decorrer da pesquisa. Como nos diz Amado (2014, p.17) “só uma fundamentação teórica confere os instrumentos necessários para a interrogação do real e a adequada escolha das metodologias de investigação, e para que se ultrapasse a mera visão do senso comum sobre os fenómenos”. Neste sentido, enquanto estudante e estagiária, fui também investigadora. Procurei apropriar-me de processos e metodologias que orientassem todas as minhas ações e escolhas relativas à investigação, pelo que se tornou essencial compreendê-las e fundamentá-las. Em consonância, Aires (2011) refere que os projetos



que envolvem pesquisas em educação são conduzidos pela coerência e interação existentes entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas, ambas fulcrais para o desenrolar do processo investigativo.

Desta forma, o presente estudo enquadra-se numa investigação de carácter qualitativo, a qual “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.11). Neste adoto um paradigma interpretativo, especificando-se na metodologia de investigação-ação. No primeiro subponto faço uma breve abordagem ao paradigma interpretativo interligado com a investigação qualitativa, e no terceiro e ultimo subponto descrevo a investigação-ação.

## **2.1 Investigação Qualitativa e Paradigma Interpretativo**

Para melhor compreender o conceito de paradigma recorri a Bogdan e Biklen (1994, p.52) que o definem como “um conjunto aberto de asserções, conceitos ou posições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação”. Guba (1990, cit. por Aires, 2015, p. 18) caracteriza também o paradigma como “um conjunto de crenças que orienta ação”, e que exige ao investigador que pense nas questões que formula e nas interpretações que faz dos problemas que encontra. Nesta linha de pensamento, estamos perante um paradigma que coloca o educador como investigador das suas práticas, o qual procura compreender aquilo que o inquieta e formula questões de investigação que o encaminhem a investigar as práticas educativas no seu contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994).

Considerando que a investigação qualitativa se insere um paradigma interpretativo, importa compreender como a mesma se define, e principalmente como se desenvolve de acordo com as suas principais características.

A investigação qualitativa em educação, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.16) “assume muitas formas e é conduzida por múltiplos contextos” pelo que a expressão é utilizada como um “termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação” (idem, p.16). Segundo Denzin e Lincoln (1994, cit. por Aires, 2011, p.14) a investigação qualitativa pode ser definida como uma “perspetiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito em análise” sendo que todos os dados recolhidos privilegiam a “compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Isto é, um investigador que

baseia a sua investigação numa metodologia qualitativa tem como propósito compreender os diferentes sujeitos em função da forma como se veem a si mesmos, pelo que se torna essencial compreender o contexto no qual está inserido e as relações que existem entre os diversos intervenientes.

Desta forma, os investigadores qualitativos tentam interagir de forma natural com os sujeitos para que estes não estranhem a sua presença no contexto e consequentemente modifiquem as suas ações, isto é, tentam estabelecer uma relação empática com os mesmos de modo “a que as atividades que ocorram na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.67). Por conseguinte, para que uma investigação, do ponto de vista qualitativo, decorra da melhor forma é necessário que o investigador desenvolva uma relação de empatia com o(s) sujeito(s), tente compreendê-lo(s) e tente compreender os diferentes pontos de vista que possam existir. Esta abordagem “consiste (...) essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio” (Gautinier, 1987 cit. por Lessard-Hebert, Goyette & Boutin, 1990, p.47)

De acordo com Denzin (1994, cit. por Aires, 2011) a investigação qualitativa passa por um processo, que este define como uma trajetória reflexiva e complexa entre o campo e o texto e entre o texto e o leitor, na qual o investigador pesquisa diretamente no terreno para obter informação “orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade” (p.16) Neste sentido, a abordagem qualitativa visa a mudança em prol de um rumo mais positivo das práticas, sendo para Bogdan e Biklen (1994) benéfica para a educação. Porém, para os autores esta mudança só é passível de acontecer devido ao facto de a realidade ser construída pelas pessoas, isto é, “estas podem ser ativas na construção e modificação do “mundo real”. (Idem, p.284). Desta forma, o ser humano enquanto sujeito ativo do seu quotidiano tem a capacidade de alterar as suas ações modificando-as positivamente, isto é, tem a capacidade de modificar o seu “mundo real” influenciando consequentemente o comportamento dos que o rodeiam. Como referem os autores, utilizar a abordagem qualitativa permite ver as pessoas com forte potencial para a modificação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais para se desenvolver:

1. **A fonte direta dos dados é o ambiente natural** em que os sujeitos se encontram, pois, “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p.48);
2. É uma **metodologia descritiva** em que os dados são recolhidos através de imagens e palavras permitindo aos investigadores descreverem o que observam pormenorizadamente;
3. Os investigadores qualitativos “interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo produto” (p.49);
4. Os dados são analisados de forma indutiva, isto é, os investigadores não recolhem e registam os dados com o intuito de confirmar hipóteses construídas previamente, em vez disso “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando, permitindo-lhes construir uma teoria sobre determinada ação;
5. Os investigadores focam-se no significado e demonstram preocupação em compreender as diferentes perspetivas de forma correta, pois interessa-lhes o “o modo como diferentes pessoas dão sentido à sua vida” (p.50).

## **2.2. Investigação-ação**

Como referido anteriormente o presente relatório enquadra-se numa investigação de carácter qualitativo sendo a minha opção metodológica a Investigação-Ação. Esta metodologia assume bastante relevo na área da educação, na medida em que permite ao educador identificar problemas e encontrar estratégias para superá-los, pois como referem Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) a “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver (...) inúmeras oportunidades para refletir” (p.358). De acordo com os autores existem diversas definições para o conceito de investigação-ação pois trata-se de uma “expressão ambígua” (p.359) que torna difícil a sua definição através de somente um autor. Para estes, a investigação-ação pode ser definida como uma “família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou espiral que altera entre a ação e reflexão crítica.

À semelhança deste autor, Fernandes (2006) considera que a investigação ação é uma metodologia que tem um duplo objetivo de ação e investigação, pelo que é possível

descrevê-la como uma “metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação” (p.72). Também segundo Elliot (1993, cit. Coutinho et al, 2009, p.360) esta pode ser definida como um “estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma”. É uma metodologia que de acordo com o autor valoriza a prática, pois implica o “abandono do practicismo não reflexivo, favorece, que a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar – quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar –, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada”. (Almeida, 2001, cit. por Fernandes, 2006).

Como mencionado, as práticas educativas apresentam inúmeros problemas, o que exige da parte dos educadores de infância uma atitude de reflexão sobre os mesmos. Assim, a metodologia de investigação-ação dá ênfase a um problema encontrado, tornando-o como ponto de partida para a investigação e a posterior recolha de informação, com a finalidade de promover a mudança. Como referem Bogdan e Biklen (1994, p.292) “a investigação-ação consiste na recolha de informações com o objetivo de promover mudanças sociais”, neste caso concreto nos contextos educativos. Sanches (2005) menciona que o investigador ao procurar questionar-se e ao questionar a prática está a processar a informação que valida a utilização de estratégias. Neste sentido, é a partir da investigação-ação que os profissionais da área da educação começam a adotar uma atitude mais reflexiva face aos problemas das suas práticas, sendo uma metodologia “produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas” (Sanches, 2005, p.130). Porém, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994) para que estas mudanças ocorram, o investigador tem o papel de compreender o modo como os sujeitos vivem determinada situação, tendo sempre a consciência que de os sujeitos têm de estar implicados nessa mudança, pois são eles que vão conviver diariamente com ela.

No seguimento da ideia mencionada, Coutinho, et al (2009) defendem que a metodologia de investigação-ação tem por base cinco características:

1. **Participativa e Colaborativa:** todos intervêm no processo, isto é, o investigador não é “um agente externo que realiza a investigação com pessoas, é um co investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade” (Zuber-Skerrit, 1992 cit. por Coutinho et al, 2009, p.362);

2. **Prática e Interventiva:** existe uma intervenção do investigador na realidade que descreve, proporcionando espaço para que ocorram mudanças;
3. **Cíclica:** envolve ciclos que levam à ocorrência de mudanças, existindo a articulação entre a teoria e a prática;
4. **Crítica:** os participantes não só procuram encontrar melhores técnicas para exercer a sua profissão como “atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos” (Zuber-Skerrit, 1992 cit. Coutinho et al, 2009, p.362);
5. **Avaliativa:** as mudanças que ocorrem estão em constante avaliação de modo a poder ser possível construir novos conhecimento e a criar formas de adaptação.

Segundo Zuber-Skerrit (1996, cit. por Coutinho et al, 2009) está implícito no ato investigativo quatro fases: **planeamento, ação, observação e reflexão**. Este processo pretende ser mais cuidadoso e rigoroso do que aquilo que já se é feito no quotidiano da intervenção no sentido de existir espaço para se introduzirem melhorias nas práticas educativas. Neste sentido compreende-se que a investigação-ação é um processo cíclico, que exigem ao educador a capacidade de planejar, agir, observar e refletir com fim à promoção de uma mudança positiva no problema encontrado. Por conseguinte, a investigação-ação “é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p.82). Desta forma, pode produzir conhecimentos sobre realidade e pode ser principalmente um processo que visa a construção de novas realidades sobre a educação, porém para isso é necessário que o investigador recolha informação e dados de forma a poder numa fase posterior refletir, isto é, “processar a recolha e produção de informação” (Sanches, 2005, p.130).

### 3. Procedimentos de Recolha de Informação

Ao se realizar um Projeto de Investigação é determinante delinear as técnicas e os instrumentos que vão ser úteis para a recolha de informação uma vez que “a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (Aires, 2011, p.24).

Todos os procedimentos selecionados pelo investigador vão-lhe permitir extrair a informação essencial bem como compreender a perspetiva dos sujeitos investigados,

“Recolher e tratar os dados trata-se, sempre, de condensar ou resumir, em seguida, de organizar, estruturar ou decompor em fatores para, por último, apresentar as relações, ou estruturas daí resultantes.” (Van der Maren, 1987, cit. por Lessard-Hebert, Goyette & Boutin, 1990, p.117)

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados são agrupados de diferentes formas consoante diferentes autores. Para Latorre (2003, cit. por Coutinho et al, 2009) o conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de informação dividem-se em três categorias:

- **Técnicas baseadas na observação:** Nesta técnica, o investigador realiza uma observação atenta do fenómeno em estudo;
- **Técnicas baseadas na conversação:** Nesta técnica, o investigador enquadra-se no meio pelo que interage e comunica com os participantes. Esta técnica está centrada na perspetiva dos participantes;
- **Análise de documentos:** Nesta técnica, o investigador pesquisa documentos que sejam uma boa fonte de informação para a sua investigação. Esta técnica está centrada na perspetiva do investigador.

Para Colás (1992, cit. por Aires, 2011) as técnicas de recolha de informação dividem-se em duas categorias:

- **Técnicas Diretas ou Interativas:** Esta técnica abrange a observação participante, as entrevistas qualitativas e as histórias de vida;
- **Técnicas Indiretas ou Não Interativas:** Esta técnica abrange os documentos oficiais e os documentos diários, etc.

Desta forma, tornou-se fundamental para o presente relatório de investigação cruzar as diferentes técnicas descritas, pois segundo Sanches (2005) “o cruzamento da informação recolhida com as varias técnicas e a sua cuidada interpretação permite compreender melhor a situação problemática, o seu envolvimento e as variáveis desencadeadoras [...]” (p.138). Assim, selecionei os seguintes procedimentos de recolha de informação: a observação participante, as notas de campo, a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

### **3.1. Observação-participante**

A observação é uma das principais técnicas de recolha de informação utilizada na investigação qualitativa que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contato direto com situações específicas” (Aires, 2011, pp. 24-25), pelo que é através da mesma que são recolhidas as primeiras informações e que advêm os restantes métodos mobilizados na investigação.

Segundo Carmo e Ferreira (2008) existem diversas técnicas de observação que são distintas na forma como o observador se envolve no campo de ação, pelo que pode ser participante ou não participante. Tendo em conta esta premissa, o observador não participante “não interage com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação” (p.120), isto é, assume um papel de observador que “não manipula nem estimula os seus sujeitos” (Aires, 2011, p.25) uma vez que não interfere nem participa nos acontecimentos que ocorrem. Por outro lado, o observador participante quando realiza as suas observações, envolve-se nos contextos de estudo, ou seja, de acordo com Carmo e Ferreira (2008) o observador com esta característica explicita “o seu papel estudioso junto da população observada” (p.121) o que de algum modo lhe permite participar e intervir.

De acordo com esta ideia, numa fase inicial primeiramente procurei conhecer o contexto de estudo no qual estava inserida (espaço, materiais e rotinas) e os intervenientes envolvidos no mesmo (Equipa pedagógica e crianças). Posteriormente a minha postura passou a ser de observadora participante, uma vez que passei a intervir diretamente no contexto e a estar envolvida no mesmo, como nos referem Bogdan e Biklen (1994) à medida que as relações se desenvolvem entre os sujeitos, o investigador adota uma postura mais participativa. Contudo, um investigador ao adotar o papel de observador participante necessita de gerir a dualidade de dois papéis: de participante e de observador, garantindo que um não influencia o outro. Enquanto estagiária e investigadora esta dualidade foi inicialmente uma dificuldade, pois era necessário gerir a minha intervenção com os momentos de observação. Desta forma, a intervenção junto dos sujeitos não podia ser intrusiva, na medida em que é “necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se participa, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (Bogdan & Biklen, 1994, p.125). Quero com isto referir que a observação tem de ser mediada, pois tem sempre efeitos nos sujeitos observados uma vez que “(...)

independentemente de se querer interferir ou não no contexto de observação, a nossa presença por si só é um fator de influência no ambiente” (Gonçalves, 2009, p.98).

Observar exige ao investigador a capacidade de selecionar a informação pertinente para o seu estudo, porém não pode ser limitada a esta premissa. Importa também recolher a informação essencial para agir no contexto no qual se está inserido. Neste sentido, observar permite ao investigador adquirir uma visão mais completa da realidade observada (Aires, 2011) bem como “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

Nos contextos no quais estagiei procurei observar diariamente e de forma cuidada, o que me permitiu adquirir um maior conhecimento do grupo de crianças, e de cada criança individualmente tendo em consideração as necessidades e interesses das mesmas, e conseqüentemente intervir no âmbito do tema em estudo. Desta forma, a observação foi um dos processos indispensáveis no desenvolvimento do presente projeto de investigação pois permitiu-me planificar as minhas propostas de intervenção e realizar observações pertinentes para o mesmo. Contudo, o que observamos deve ser registado, para depois analisarmos e refletirmos, neste âmbito surgem as notas de campo, que irei explicitar no ponto seguinte.

### **3.2. Notas de campo**

Ao dar início ao processo de observação é necessário registar de forma a que informação não seja perdida no decorrer da investigação. É neste sentido que se torna fundamental recorrer ao registo através de notas de campo, pois estas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). No entanto, as notas de campo não devem ser limitadas às observações realizadas, isto é, devem ser vistas pelos investigadores como um registo abrangente na medida que pode ser útil depois de uma entrevista ou de outro momento de investigação, como por exemplo, reportando ao presente relatório, podem ser utilizadas para registar conversas informais e informações provenientes das reflexões cooperadas com as educadoras cooperantes.

Desta forma, as notas de campo podem ser registadas num caderno de notas que pode servir como um diário de registo do que acontece no contexto. Para Bogdan e Biklen (1994, p.167) os investigadores ao registarem as notas de campo devem colocar “quando



é que a observação foi feita (data e hora); quem fez; onde é que a observação teve lugar; e o número deste conjunto de notas no total do estudo”. Ainda de acordo com os autores mencionados os investigadores devem registar de forma clara e completa todas as observações realizadas, pelo que estas devem ser detalhadas e descritivas, ainda que estas possam assumir dois tipos de registos. Por um lado, o investigador pode dar ênfase à descrição detalhada onde procura retratar as pessoas, as ações e as conversas observadas. Esta é a dimensão do registo mais extensa que exige “o melhor esforço do investigador para registar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo” (idem, p.152). Por outro lado, o investigador pode demonstrar o seu ponto de vista, elaborando notas de campo reflexivas, nas quais são explícitas as suas ideias e preocupações. Porém, o investigador o registar deve manter-se neutro, ou seja, não deve realizar inferências relativamente ao observado, pelo que as notas “não devem assentar nas suposições que o investigador faz acerca do meio” (idem p.172).

A par desta ideia surge a importância de registar os dados no momento em que são realizadas as observações. Este processo nem sempre é fácil de conciliar, pelo que o investigador deve elaborá-las o mais depressa possível de forma a não serem perdidas informações pois tal como refere Ludke e André (1986, p.32) “(...) quanto mais próximo do momento de observação, maior a sua acuidade”.

As notas de campo (v. Apêndice 2) surgem na minha investigação como um complemento de registo às observações realizadas nos contextos, e como um complemento de recolha de informação proveniente das reflexões cooperadas e conversas informais realizadas com as educadoras cooperantes. Por vezes, devido ao facto de não estar diretamente envolvida num acontecimento era possível afastar-me e registar, mas a maior parte das vezes essa ação foi feita posteriormente, como por exemplo nas horas de almoço.

### **3.3. Registo fotográfico e vídeo**

De forma a complementar a informação que advertiu das minhas observações, mobilizei ao longo da investigação recursos de multimédia como a fotografia e o vídeo. Segundo Bogdan e Biklen (1994) o uso destes recursos como formas de registo está intimamente ligado com a investigação qualitativa em educação, sendo utilizados pelo investigador como forma de compreender o subjetivo. São também recursos que fornecem dados descritivos, e são maioritariamente estudados indutivamente. Neste

sentido, ambos os recursos foram indispensáveis no decorrer de toda a investigação, na medida que permitiram-me colmatar falhas na observação e recordar de forma detalhada os acontecimentos. Como nos dizem Bogdan e Biklen (1994, p.183) as fotografias são usadas “como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível”. Consequentemente, foram recursos que me permitiram enriquecer as notas de campo com aspetos relativos às ações das crianças não observados pormenorizadamente no momento, ou seja, “embora as fotografias dêem uma percepção geral do meio, também podem oferecer-nos informação factual específica que pode ser usada em conjunção com outras fontes” (idem, p.184).

Saliento que é fundamental o investigador ter ciente que este tipo de registo não pode inibir as crianças e consequentemente alterar a sua forma de agir e os seus comportamentos, pelo que os dados recolhidos através dos mesmos devem ser obtidos de forma natural. Em ambos os contextos as Educadoras Cooperantes utilizavam o registo através de fotografia e vídeo, o que facilitou todo este processo pois as crianças já não estranhavam a presença do telemóvel. Neste sentido, as fotografias podem ser mobilizadas na investigação qualitativa de duas formas: mobilizar as que são registadas pelos intervenientes do contexto e as que são registadas pelo próprio investigador.

### **3.4. Entrevista Semiestruturada**

A entrevista é um dos métodos de recolha de informação patente na investigação com a vertente educativa, sendo por isso considerada “uma das técnicas mais comuns e mais importante no estudo e compreensão do ser humano” (Aires, 2011, p.27). De acordo com Amado (2014, p.207) a entrevista é “um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação” pelo que utilizá-la como método no meu projeto de investigação permitiu-me obter informação fidedigna. À semelhança deste autor, Bogdan e Biklen (1994, p.134) afirmam que a entrevista é utilizada com a finalidade de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Neste sentido o método da entrevista cruza-se com as características da investigação qualitativa na medida em que esta tenta compreender o ponto de vista do sujeito investigado em relação ao tema em estudo. No entanto, não significa que o sujeito investigado não possa alterar a sua forma de ver as coisas não demonstrando o seu ponto de vista real.

Existem diversos tipos de entrevistas, nomeadamente as entrevistas estruturadas ou diretivas, as entrevistas semiestruturadas ou semidiretiva e as entrevistas não estruturadas ou não-diretivas (Amado, 2014) classificadas tendo em conta a sua estrutura e as suas funções. No presente projeto de investigação optei por recorrer ao uso de uma entrevista semi-estruturada, uma vez que esta parte de um guião estruturado previamente e visa dar espaço ao entrevistado para demonstrar o seu ponto de vista. Isto é, o facto de não existir uma exigência rígida nas questões colocadas permite ao entrevistado “(...) discorrer sobre o tema proposto, respeitando os seus quadros de referência, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier (...)” (Amado, 2014, p.208). Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p.135) “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”.

Ainda de acordo com os autores Bogdan e Biklen (1994) uma boa entrevista deve deixar o sujeito à vontade e falar livremente, escutando atentamente o seu ponto de vista pois só assim é que se “produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (p.136). Assim sendo, o papel do entrevistador, enquanto investigador “não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (Bogdan & Biklen, 1994, p.138).

Numa primeira fase foi necessário elaborar um guião (v. Apêndice 3) que atendesse aos objetivos do estudo e que permitisse compreender as conceções das educadoras em relação aos mesmo. Deste modo, as perguntas foram pensadas tendo em conta esta premissa. O guião foi estruturado em 4 blocos de perguntas, de forma a organizar a condução a entrevista. Numa segunda fase foi realizada a entrevista a cada Educadora cooperante, pelo que optei por manter o guião igual para ambas para uma melhor conceção das suas práticas.

### **Realização da entrevista**

A realização das entrevistas às educadoras cooperantes tem a particularidade de acontecerem pessoalmente, consoante o dia/hora e local escolhido pelas mesmas. Porém, devido à pandemia do COVID 19, fiquei impossibilitada de as realizar pessoalmente.

Face a este imprevisto comuniquei (via mensagem) com as educadoras cooperantes de forma a compreender se estariam disponíveis para realizá-la através de uma plataforma on-line – o Skype. Ambas acederam ao meu pedido, e não se importaram de fazê-lo. Procurei também compreender se estariam à vontade de fazê-lo por aquele meio, uma vez que as entrevistas tinham de atender à premissa de que tanto o entrevistador como o entrevistado tinham de estar familiarizados com os ambientes onde estas iam decorrer. Neste sentido, importa salientar que a alternativa escolhida por mim enquanto investigadora não foi feita ao acaso, pois existem autores que abordam e defendem as entrevistas on-line como um bom recurso a utilizar. Nicolaci-da-Costa, Romão-Dias e Diluccio (2008, p.39) defendem que as entrevistas on-line são um processo de pesquisa sério e viável, sendo “necessárias quando são o único meio de alcançar os entrevistados”.

Após a realização da entrevista, estas foram descritas (v. Apêndice 4 e 5) e posteriormente devolvidas às Educadoras Cooperantes.

### **3.5. Análise Documental**

A análise documental consiste numa técnica de recolha de informação muito utilizada na investigação no campo da Educação, uma vez que “a maioria dos projetos de ciências da educação exigem a análise documental. Nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” (Bell, 1997, p.90), ou seja, não é utilizado apenas com uma única finalidade.

No meu primeiro momento de estágio, visando já o projeto de investigação, a análise documental baseou-se na consulta do Regulamento Interno da Instituição, com o intuito de recolher informação para a caracterização da instituição, e na consulta do Projeto Pedagógico da sala na qual estagiei. A análise dos documentos institucionais permite ter uma visão geral dos valores e objetivos da instituição, bem como compreender a perspetiva da Educadora nos diversos domínios do trabalho em creche bem como do grupo de crianças. São, portanto, uma “(...) fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (Ludke & André, 1986, p. 39). Esta consulta foi útil para poder compreender algumas conceções da educadora, e principalmente para fundamentar a descrição do contexto educativo.

Relativamente ao de jardim de infância também foi útil a consulta do regulamento interno da instituição com o intuito de recolher informação fidedigna para a caracterização do mesmo.

#### **4. Tratamento e Análise da Informação Recolhida**

O tratamento e análise de informação são processos centrais na investigação, uma vez que é a partir deste que o investigador gera a compreensão da informação que recolheu. Este é caracterizado como “o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p.205). Desta forma, compreende-se que recolher informação por si só não é suficiente para a investigação, é necessário em complemento a esta recolha existir todo um processo de análise e de interpretação, não sendo possível um existir sem o outro (Amado, 2014).

Na presente investigação foi essencial organizar toda a informação recolhida, como as notas de campo, os registos de vídeo/fotografia e as transcrições das entrevistas para posteriormente proceder à sua análise. A minha escolha incidiu na técnica – análise de conteúdo, que de acordo com Amado (2014, p.300) “consiste numa técnica central, básica, mas metódica e exigente” pelo que o investigador não pode contrariar a ideia de esta que lhe exige esforço e atenção. Bogdan e Biklen (1994, p.205) referem também que a análise de conteúdo “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, procura padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser transmitido aos outros” pelo que pode ser um processo complicado para os investigadores. Porém, na perspetiva destes autores é uma técnica que pode ser dividida em fases e que se for vista como uma possibilidade de tomar decisões e tarefas, surge como algo mais agradável.

Neste sentido, comecei por organizar toda a informação recolhida (notas de campo, entrevistas, observações, registos em vídeo), para posteriormente realizar uma leitura detalhada de todos os dados. Este processo vai possibilitar aprender e decidir o que se quer transmitir aos outros (idem). Ainda de acordo com os autores, após a seleção da informação devem ser elaboradas categorias de codificação, as quais devem englobar tópicos para os quais exista informação, isto é, é durante esta fase que a informação é cortada em “unidades de dados”. As unidades de dados são frequentemente “parágrafos

das notas de campo e das transcrições das entrevistas, mas por vezes podem ser frases ou sequência de parágrafos” (Idem, p. 233).

Por fim, e de forma a cruzar toda a informação “recortada” elaborei duas grelhas de análise de informação (v. Apêndice 6), uma referente ao contexto de creche e outra referente ao contexto de jardim de infância, as quais organizei por tema e interliguei as respostas das educadoras cooperantes com as notas de campo recolhidas-

### **Capítulo III – Descrição dos Contextos Educativos e Descrição, Interpretação e análise das Intervenções/Observações**

O presente capítulo centra-se na descrição dos contextos educativos onde realizei os momentos de estágio em creche e jardim de infância, e na descrição, interpretação e análise das intervenções e observações realizadas. Desta forma, será apresentado primeiramente a descrição do contexto de creche, onde descrevo a instituição, as infraestruturas (espaço interior e espaço exterior), o grupo de crianças, a equipa educativa e a rotina diária. De seguida, descrevo, interpreto e analiso as intervenções e observações realizadas. Posteriormente, apresento o contexto de jardim de infância tendo em conta os aspetos supramencionados.

## Contextualização

Como referido, no presente capítulo apresento a descrição dos contextos educativos referentes aos momentos de estágio realizados ao longo do primeiro e segundo ano de Mestrado. De forma a organizá-los e explicitá-los, organizei o seguinte quadro:

	Momentos de estágio			
	1º momento	2º Momento	3º Momento	4º Momento
Ano letivo	2018/2019 – 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar		2019/2020 – 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar	
Contexto	Creche	Jardim de Infância	Creche	Jardim de infância
Duração	10 semanas	10 semanas	2 semanas	2 semanas

**Quadro 1** – Organização dos momentos de estágio

Importa primeiramente fazer referência ao terceiro e quarto momento de estágios, que se caracterizaram pelo regresso aos contextos educativos já vivenciados (enquanto estagiária no primeiro ano de mestrado). No que concerne à descrição dos contextos educativos, estes serão denominados no presente capítulo por Instituição A (valência de creche) e Instituição B (valência de jardim de infância) de forma a garantir o anonimato, respeitando as questões éticas levadas a cabo ao longo do presente projeto de investigação.



## **Contexto de Creche**

### **1 Descrição do Contexto Educativo**

#### **1.1 Instituição A**

Tendo o seu início em 1979, a Instituição A nasceu com base num projeto particular de um grupo de mulheres residentes num bairro de Setúbal como meio e resposta os problemas financeiros da população residente na cidade. A instituição A dá resposta às seguintes valências: creche, jardim de infância, A.T.L, C.A.T.L, área de idosos, área de saúde e RSI.

Atualmente, a instituição é composta por 4 edifícios, os quais integram a área das crianças, a área dos jovens, a área dos idosos e a área de saúde, e ainda um complexo desportivo. Relativamente à área dedicada às crianças, esta funciona no horário alargado das 7h30 às 19h, e é composta pelas valências de creche, jardim de infância e C.A.T.L, em que:

- a valência de creche, tem capacidade para acolher 35 crianças e conta com 3 salas que se dividem por idades, uma acolhe crianças dos 3-12 meses, outra de 1-2 anos e outra de 2-3 anos;
- a valência de jardim de infância, tem capacidade para acolher 75 crianças e é composta por 3 salas;
- o C.A.T.L é destinado às crianças do 1º ciclo pelo que tem capacidade para acolher 120 crianças.

A nível de infraestruturas a instituição A é bastante ampla, contem um complexo desportivo que integra várias salas de ginásio e piscina, dois espaços exteriores, um apenas para creche, outro para todas as valências e um auditório. A equipa de coordenação da instituição era constituída pela diretora técnico-pedagógica, as coordenadoras pedagógicas da valência de creche, jardim de infância e ATL. As equipas das salas eram constituídas por sei Educadoras de Infância, três na creche e três no jardim de infância, e doze Auxiliares de Ação Educativa.

De acordo com o Regulamento Interno (2014) a educação e a formação são dois elementos fundamentais para esta instituição, pelo que esta se propõe a realizar “o desenvolvimento global da criança/jovem, dando especial relevo à construção do seu

próprio ser, interagindo consigo mesmo, com o meio que o rodeia e nunca esquecendo o seio familiar – célula fundamental do nosso trabalho” (Regulamento interno, 2014, p.2).

## **1.2. Grupo de crianças**

No que diz respeito ao grupo de crianças, este era formado por treze crianças, entre elas quatro raparigas e nove rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 23 meses (início de setembro). Das treze crianças, apenas quatro tinham entrado para a sala no referente ano, sendo que as restantes vinham juntas da sala do berçário. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, embora três crianças tivessem pais de outra nacionalidade.

Estagiei com um grupo heterogéneo, não só pela faixa etária das crianças, mas também pelas características a nível das suas competências individuais e das diferenças que apresentavam a nível do desenvolvimento motor, linguístico, cognitivo e social. Observei um grupo no qual as crianças mais novas tinham níveis de desenvolvimento motor diferenciados, umas já gatinhavam, outras sentavam-se e andavam com apoio do adulto, demonstrando alguma dificuldade ainda em movimentarem-se em pé sozinhas. As crianças mais crescidas, devido ao facto de já terem a marcha adquirida, movimentavam-se por toda a sala e conseguiam alcançar os materiais e brinquedos, realizando ações que lhes permitiam interagir e brincar por toda a sala, quer fosse na presença de um adulto ou de outra criança. Conseguiam também transportar materiais de um lado para outro e continuar brincadeiras.

Relativamente ao desenvolvimento linguístico observei um grupo que, estando dentro da faixa etária dos 10 e os 23 meses, era muito notória a comunicação não verbal, sendo que as interações entre a criança e o adulto/pares era maioritariamente uma interação através dos gestos, sons, toque, olhar. Contudo, não quer dizer que estas não se apropriavam da linguagem verbal. Existiam crianças que já conseguiam formar frases (por exemplo: “Ana menino papa”) e outras que já verbalizavam palavras isoladas (por exemplo: cão; gato; sopa). Foi também notório que a maior parte das crianças compreendia o que os adultos lhes diziam, isto é, eram conhecedores do conhecimento sintático das frases pois compreendem frases simples. Como nos diz Pinto (2018, p.20) “um outro indicador da sensibilidade ao conhecimento sintático é a compreensão de frases simples (...) a que o bebé responde através da ação”.

Presenciei um grupo no qual os conflitos aconteciam com alguma frequência, advertidos principalmente da dificuldade na partilha de brinquedos/materiais, o que condicionava algumas interações entre as crianças.

Em suma, era um grupo de crianças que demonstrava interesse nos desafios lançando-se pelo adulto, visível através da participação nos desafios, é visível principalmente nas interações e brincadeiras que surgiram nesses momentos. Em suma, as explorações e interações que as crianças faziam iam ao encontro dos seus interesses na “procura” de um par ou adulto para brincar e interagir, e nas suas capacidades individuais para explorar o ambiente físico e social de diferentes formas.

### **1.3. Equipa Pedagógica**

A Equipa Pedagógica da Sala de Creche era constituída pela Educadora de Infância (A) e por duas auxiliares de ação educativa. A educadora cooperante era também coordenadora da valência de creche. De acordo com a mesma, a sua prática baseava-se na abordagem High Scope em Creche, na qual era visível o respeito pelos interesses de cada criança e a valorização dos cuidados individualizados de forma a responder às necessidades das cada uma.

A Educadora Cooperante pretendia que as crianças explorassem todo o espaço e materiais que tinham à disposição e que aprendessem e se desenvolvessem através da ação e das interações que estabeleciam com os adultos e principalmente com os pares. Como nos dizem Post e Hohmann (2011, p.11) “desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem (...) como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores.”, que de acordo com a Educadora eram princípios que faziam parte da sua prática.

De forma a garantir o desenvolvimento integral e o bem estar das crianças, a Educadora definiu no projeto pedagógico várias intencionalidades que iam ao encontro desta premissa, entre elas pretendia que cada criança desenvolvesse “um sentimento de segurança e autoestima; a sua natural curiosidade e motivação para explorar e experimentar; as suas competências sociais e de comunicação” (Educadora A, 2018, p.37). Estas intencionalidades, foram objeto de reflexão em conversas informais com a Educadora, nas quais era realçada a importância das interações na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e a forma como estas eram valorizadas na prática. Assim,

a Educadora Cooperante defendia uma prática na qual cada criança pudesse evoluir de forma positiva no domínio de variadas competências humanas, entre elas: cognitivas, motoras, linguísticas/comunicação, sociais e de autonomia pessoal (Idem, 2018).

#### 1.4. Rotina Diária

A Rotina diária na sala obedecia a uma organização estruturada – acolhimento, momento do tapete, atividades orientadas e espontâneas, exterior, higiene, refeição, repouso e saída, mas com tempos de ação flexíveis de serem adaptados às necessidades que cada criança apresentava ao longo do dia. Era esta previsibilidade que permitia à criança orientar-se no tempo e no espaço e antecipar o que ia acontecer no momento seguinte (prever ações). Porém, era também importante que a rotina fosse flexível na medida que ia transmitir à criança um sentimento de segurança e estabilidade permitindo-lhe ser autónoma nos diversos momentos do seu dia. Este bem-estar, transmitido pela organização da rotina, vai permitir às crianças sentirem-se seguras para interagirem entre si em todos os momentos da rotina.

O **acolhimento** iniciava-se com a chegada das crianças à creche a partir das 7h30min. Eram recebidas por uma das auxiliares da sala até à hora de chegada da Educadora – 9h. Posteriormente, ocorria o **momento do tapete**, no qual a Educadora em conjunto com as Auxiliares reunia com o grupo de crianças. Este momento proporcionava à criança a oportunidade de estar em grande grupo, de ouvir as outras crianças, de observar, tocar e partilhar. Para dar seguimento ao dia, a Educadora tinha definido um tempo destinado às **atividades orientadas**, isto é, é o momento em que a Educadora procurava lançar desafios que levasse, a criança a explorar novos materiais e a ter contacto com novas experiências enriquecedoras de acordo com as intencionalidades educativas que lhe estão subjacentes.

Existia também, um tempo destinado às **atividades livres/espontâneas**. Este momento era definido pela educadora como todas as brincadeiras de iniciativa da(s) própria(s) criança(s) quando estas(s) exploram o espaço e os materiais com todo o seu corpo e sentidos. Este momento que segundo Post e Hohmann (2011, p.249) caracterizava-se como um “(...) período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e educadores.” Existia ainda, o momento do **exterior** onde criança era desafiada a explorar outro espaço

que não seja o da sala (pavilhão, a rua circundante à instituição ou espaço exterior da creche) e era aqui nestes espaços que satisfazia as suas necessidades de correr, movimentar-se, conhecer a natureza e as pessoas do meio exterior.

A seguir a este momento, ocorria a **higiene** e de seguida o almoço. O **almoço** era um momento privilegiado de interações entre as crianças, facilitado pela organização das crianças em pequenos grupos em diferentes mesas. Consequentemente foi um dos momentos em que observei a educadora cooperante a permitir as interações sem intervir, estando sempre atenta ao que se passava.

Seguia-se o momento do **repouso**, caracterizado por proporcionar à criança o sono e descanso essenciais para o seu crescimento e desenvolvimento, pois “em termos fisiológicos, o sono permite que o cérebro trabalhe no sentido de consolidar as mudanças maturacionais do sistema nervoso central” (Post & Hohmann, 2011, p.241). Depois da sesta realizava-se o lanche e por fim, o **regresso às famílias** que acontecia normalmente ao final do dia após as crianças lancharem, mas também podia ocorrer a outra hora caso as famílias assim o desejassem/necessitassem.

## **1.5. Organização dos Espaços e dos Materiais**

Relativamente à organização do ambiente físico, este deve ser criado de forma a apoiar os bebés e as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagens, isto é, “um ambiente físico bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101), pelo que é inerente a uma prática de qualidade.

A Educadora Cooperante organizava o ambiente educativo de acordo com as necessidades e interesses das crianças tornando a sala num espaço flexível, isto é, possível de ser alterado sempre que a equipa pedagógica considerasse necessário, uma vez que as crianças estão em constante desenvolvimento e aprendizagem e como consequência apresentam interesses e necessidades diferentes ao longo do tempo. Desta forma, as intencionalidades educativas subjacentes na prática da educadora A consistiam na organização de um espaço acolhedor, apelativo e promotor de experiências significativas e de interações sociais. Procurava também criar um espaço amplo que permitisse à criança movimentar-se livremente pela sala, aprender com todo o seu corpo e sentidos através da aprendizagem ativa.

Ao organizar o espaço incluiu um “recanto” junto à janela da sala de forma a proporcionar um espaço onde as crianças podiam observar a rua, ler os livros com a luz natural ou simplesmente deitarem-se. Este espaço era constituído por um tapete e por almofadas que proporcionavam a exploração dos materiais e do próprio corpo com maior conforto e segurança.

Relativamente à disposição e organização dos moveis, a Educadora tinha-os colocados encostados às paredes de forma a criar um espaço mais amplo para o grupo, mas pretendia também que esta organização facilitasse os diferentes momentos da rotina diária, ou seja, como a sala A era simultaneamente sala de refeição, de repouso e de higiene, necessitava de mobiliário que apoiasse esses mesmos momentos. Os móveis da sala serviam para colocar os brinquedos e os materiais ao alcance das crianças, pois “a mobília à medida dos bebés e das crianças ajuda a criar um ambiente que as crianças conseguem gerir sozinhas, embora a ajuda do adulto seja sempre necessária.” (Post & Hohmann, 2011, p.110).

Os brinquedos que estavam disponíveis na sala para as crianças explorarem eram diversos e de diferentes materiais, como por exemplo: de madeira, de plástico, de papel e de pano. Assim, as crianças tinham à sua disposição: livros de cartão, madeira, plástico e papel; jogos de encaixe de madeira e de plástico; carrinhos com várias dimensões e características; animais de plásticos; bonecos de peluche; nenucos; cadeiras de apoio para os nenucos; panos; telefones fixos reais; brinquedos sonoros; guitarras; brinquedos da área da casinha – cozinha, alimentos e utensílios de plástico e almofadas.

Na sala existia também um espelho que estava colocado na parede junto à zona dos brinquedos. Considero fundamental existir um espelho numa sala de creche, pois este permite que as crianças se observem, observem os outros, imitem ou apenas conversem consigo próprias, “A princípio ela (a criança) vê o espelho como uma ligação à cara humana. Depois fica curiosa acerca de quem está por detrás do espelho. Mais tarde há o despertar da consciência do eu”. (Stoppard, 2005, p.68). Este objeto, foi potenciador de diversas interações entre as crianças, nas quais se observavam a si mesmas e aos seus pares.

### **Espaco Exterior**

O espaço exterior pertencente à valência da creche era muito pequeno, o que limitava as crianças a nível da exploração das suas capacidades motoras. Neste podíamos

encontrar: “cavalos de baloiço”, uma casa com diversas entradas, bem como diversos brinquedos. Foi um dos espaços onde as crianças mais interagiam, pois permitia-lhes sair da sala onde passavam a maior parte do seu dia e fazer descobertas sozinhos e acompanhados pelos pares e adultos, bem como manter interações e brincadeiras. O tempo que era dedicado à ida ao espaço exterior, apesar de estar contemplado na rotina, nem sempre acontecia devido às condições meteorológicas. Para contornar a situação o grupo era desafiado a explorar outros espaços da instituição, como as salas de ginásio. Com base na minha observação, nos momentos em as crianças tinham oportunidade de ir a um dos espaços exteriores, aconteciam menos conflitos o que resultava consequentemente em interações mais positivas.

## **2. Descrição e Interpretação das Intervenções – Creche**

O contexto de creche, enquanto primeiro momento de estágio foi crucial para a definição do tema a desenvolver no presente projeto de investigação. Desde o início do primeiro momento de estágio em creche que fiquei fascinada com as interações entre crianças que aconteciam na sala. Atentemos na seguinte nota de campo:

Estou há duas semanas na sala A. Estou fascinada com as interações que as crianças estabelecem entre si – riem, trocam olhares, gestos, brincam lado a lado – em vários momentos da rotina diária (refeição, sesta, atividades livres e orientadas). Mas também observei que surgiam muitos conflitos dessas interações, sendo o adulto muito procurado para interagirem e brincarem. Isto incita-me a questionar: Como posso, enquanto futura educadora, e neste contexto, potenciar interações entre as crianças que sejam importantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem?

Nota de campo, 29 de Outubro de 2018

Face a estas primeiras observações refleti com a Educadora Cooperante sobre o papel das interações na sua prática. Esta partilhou comigo que procurava sempre potenciar momentos durante o dia em que as crianças pudessem efetivamente realizar, e manter, essas interações entre si, de forma espontânea e também com o apoio do adulto, uma vez que *são o aspeto principal e fundamental para as aprendizagens das crianças, portanto no fundo o desenvolvimento delas é feito a partir precisamente dessas interações (Entre elas, entre os adultos e entre o meio envolvente obviamente)* (Entrevista Educadora A).

Contudo, e apesar de existir um reconhecimento das interações entre crianças por parte da educadora cooperante, um aspeto inquietou-me – os adultos da sala por vezes interrompiam as interações entre as crianças, principalmente nos momentos de brincadeira livre.

A M. e a C. estão a interagir uma com a outra partilhando um brinquedo que está no chão. A M. puxa o brinquedo para si e olha para a C. que por sua vez, puxa também o brinquedo para si. A M. começa a chorar. Um dos adultos reparou que a M. estava a chorar e retirou-a para lhe mudar a fralda.

Nota de campo, 4 de Novembro de 2018

Esta situação fez-me refletir, e compreender que nem sempre as nossas conceções se refletem nas ações que realizamos, sendo por isso fundamental avaliarmos e refletirmos sobre as nossas ações de forma a melhorá-la e a proporcionar um ambiente de qualidade ao grupo de crianças que temos a nosso cargo. A Educadora Cooperante A, quando questionada sobre estas situações referiu:

*É assim, não é que isto seja diferente, mas pronto há situações em que os adultos acabam por tomar atitudes que poderão não ir ao encontro daquilo que efetivamente defendemos não é. (...) nomeadamente quando há a dificuldade na resolução de conflitos, em que às vezes o adulto intervém de uma forma, diremos, menos adequada talvez, que é o fundo evitar que o conflito persista e cortar ali a interação que está a haver (Entrevista Educadora A)*

Desta forma, e ainda que a interação entre pares fosse reconhecida pela educadora cooperante como importante na sua prática, as observações que fiz motivaram-me a perceber que esta temática seria um aspeto positivo a investigar e principalmente a melhorar. Neste sentido, as intervenções realizadas e mobilizadas no presente estudo foram pensadas em conjunto com a equipa pedagógica e refletidas posteriormente com a mesma, uma vez que só a partir do trabalho em equipa é possível manter na sala “um clima positivo, que apoie e proporcione às crianças oportunidades de aprendizagem com base nos seus interesses e necessidades” (Sarmiento, 2016, p.75). Estas tiveram como



intencionalidade proporcionar ao grupo de crianças momentos para interagirem e brincarem entre si, a fim de desenvolverem as suas diversas competências.

As intervenções centraram-se em dois momentos distintos: o primeiro momento, centrou-se na gestão dos momentos que aconteciam espontaneamente nos diferentes momentos da rotina, tendo sido momentos cruciais para observar, apoiar e incentivar as interações entre as crianças; o segundo momento foi uma proposta que proporcionou a exploração de um espaço e materiais diferentes aos da sala.

### **3.1. Apoiar e incentivar a interação entre pares**

Desde cedo que as crianças revelam interesse em estar e a interagirem com o outro, sendo efetivamente nos contextos educativos onde tem oportunidade de ampliar as suas experiências sociais. Ladd e Coleman (2000) mencionam que é efetivamente na infância que surgem as primeiras formas de sociabilidade entre as crianças, pelo que o educador tem um papel central em potenciar, apoiar e orientar esses momentos (Fochi, 2015; Williams, Mastergeorge & Ontai, 2010). Assim, partilho da mesma opinião que a Educadora quando esta refere que *“desde que a criança entra para um contexto social de creche e que seja permitida essas interações, essas interações acontecem quase sempre”* (Entrevista Educadora A). Neste sentido, a intervenção do educador deve ser mediada entre desafiar e incentivar as crianças a interagirem e entre dar espaço e tempo para que estas interajam de forma autónoma e espontânea, de acordo com os seus interesses na procura dos pares.

#### **3.1.1. “Dar Presença”**

Antes do momento da refeição, em conjunto com a Educadora Cooperante, reorganizamos as mesas onde as crianças almoçavam, colocando-as de forma a formarmos pequenos grupos e cada adulto poder estar numa das mesas, a apoiar o momento da refeição – dar a sopa; dar o segundo prato; apoiar a manusearem os talheres; etc. Assim, durante o almoço auxiliei o A. que tinha ainda alguma dificuldade em comer sozinho. Enquanto isto acontecia ia falando com as crianças, e reparei que a S. me observava atentamente. Após me levantar para ir buscar um guardanapo, observei a seguinte interação (Gravada em vídeo):

A S. agarra a colher do A. e tentar dar-lhe comer, levando a colher até à boca do A. O A. corresponde e abre a boca. A S. volta a ir buscar mais arroz ao prato enquanto o A. permanece de boca aberta e a olhar para a S. (Fig.1) A S. volta a dar-lhe o comer e o A. Aceita (Fig.2)



Fig. 1 – Comportamento social dirigido



Fig. 2 – interação entre as crianças

Trocam olhares, e a ação repete-se mais duas vezes até a S. Olhar para mim (Fig.3) e dizer “é o A.”, à qual respondi: “É o A., estas a ajudar o A. A comer”, e de seguida a S. Dá continuidade à sua ação de ajudar o A. A comer.



Fig. 3 - Interação e comunicação

Esta sequência de interação entre as duas crianças permite-me interpretar que o A. colaborou com a S. através da orientação da cabeça e do abrir da boca. Poderíamos através deste momento inferir que a ação do A. é passiva, mas a sua reação de aceitar que a S. lhe desse o comer determina as restantes ações da S. de lhe continuar a dar comer. É perceptível que existiu não só um comportamento social dirigido (Ladd e Coleman, 2000) como uma antecipação do comportamento do outro quando o A. esperava de boca aberta. Neste sentido, observou-se uma interação social entre as crianças em que a ação de uma

influenciou a ação do outro (Jansá, 2013) através de ações sucessivas (Ladd & Coleman, 2000). Este momento é um exemplo no que concerne às competências interativas que as crianças têm nos primeiros anos de vida.

Relativamente à minha ação durante todo o momento, acredito que tenha ido ao encontro daquilo que Fochi (2015) denomina de “**dar presença**”, ou seja, o facto de estar presente e mediar a interação através da troca de sorrisos e olhares, o que permitiu às crianças continuarem a interação. Como refere Jansá (2013, p.28) “quanto menos interferirmos no processo natural de aprendizagem, tanto melhor podemos observar que essa aprendizagem ocorre, a cada momento, entre as crianças”, e esta foi uma das aprendizagens que fiz e que me permitiu observar diferentes momentos que aconteceram na sala. O facto de termos alterado a disposição das mesas, de forma a criarmos pequenos grupos de crianças por mesa, potenciou e facilitou o contato entre as crianças, pois conseguiram estar mais perto umas das outras e apreciar a companhia dos pares num ambiente mais calmo e tranquilo.

Importa, referir que a interação terminou quando o A. começou a desviar a cabeça em sinal de não queria comer mais, significando isto que não foi interrompida por mim, nem por nenhum outro adulto da sala.

### **3.1.2. Dançamos juntos**

O brincar proporciona momentos durante os quais a criança tem a possibilidade de interagir de forma lúdica, pelo que o educador de infância enquanto gestor do currículo deve promover e apoiar os momentos de brincadeira. Como nos diz Cordazzo e Vieira (2007) a criança através do brincar cria condições para o seu desenvolvimento social, uma vez que este se constitui como um meio para a interação entre pares. Esta intervenção surgiu num momento de brincadeira livre das crianças:

Durante o momento de brincadeira livre, no qual as crianças tinham oportunidade de explorar a sala e os materiais, observei que as crianças estavam a envolver-se em muitos conflitos umas com as outras. O ambiente educativo não estava desta forma favorável para a criação de brincadeiras e interações. Intervim através da colocação de música, onde em conjunto com a equipa dançamos com as crianças.

Nota de campo, 20 de novembro de 2018

Durante o momento em que os adultos e as crianças dançavam juntas, comecei a incentivar as crianças a dançarem umas com as outras, para tal dei as mãos a uma das crianças e começamos a dançar. Após este momento, as crianças começaram a dar também as mãos umas às outras (v. apêndice 7) e a interagirem entre si – imitavam as ações do par. Outras crianças deitaram-se no chão a ouvir a música.

Uma das situações que me despertou maior interesse e a qual consegui observar com mais atenção durante toda a “dança” foi a interação entre a S. E a I (Fig. 4 e 5). Que passo a descrever:

A S. Dá a mão à I. E começa a saltar. A I. Imita, começando a saltar também. A S. Percebe e volta a saltar, a I. Volta a realizar a mesma ação que a S., repetem esta ação diversas vezes entre sorrisos e gargalhadas. As duas crianças continuam a ação, mas agora uma em frente a outra, onde imitam as posturas corporais uma da outra (movimentos para o lado, mexer as mãos).

Nota de campo, 20 de Novembro de 2018



Fig. 4 – A S. Interage com a I.



Fig. 5 – As crianças imitam-se

Nesta situação entre as crianças S. e I., as suas ações organizaram-se de forma sequencial, em que a iniciativa de S. influencia a ação de I, e vice-versa. Este momento, permite-me interpretar que o corpo em movimento revela aquilo que Stambak (2011) denomina de “contágio emocional”, isto é, são observadas manifestações emocionais,

como a alegria. Estas trocas entre as duas crianças também permitem observar que a imitação faz parte do desejo em fazerem coisas juntas (Stambak, 2011).

Esta foi uma intervenção não planejada, tendo surgido de uma observação o no momento que proporcionou a interação entre pares.

### **3.2. Pensar o espaço e os materiais – Exploração de bolas, arcos e blocos em conjunto**

Durante o primeiro período de estágio fui observando como as crianças se apropriavam do espaço e dos materiais. Atentemos na seguinte nota de campo:

Tenho observado o grupo ao longo dos dias, além das suas interações, observei que existem alguns materiais que já não são do interesse das crianças, e outros causam alguns conflitos por existirem em pequena quantidade. As interações não têm sido positivas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nota de campo, 27 de Novembro de 2018

Ao refletir sobre estas observações com a educadora cooperante, esta partilhou comigo que as crianças passam muito tempo na sala, ou seja, brincam, dormem e fazem as refeições sempre no mesmo espaço. Esta situação era um constrangimento na gestão da prática da educadora, uma vez que, por um lado, as crianças mais crescidas do grupo precisavam explorar espaços diferentes que lhes permitissem vivenciar experiências diferentes a todos os níveis e também ao nível social. Por outro lado, as crianças mais novas, e que ainda não tinham adquirido a marcha, apesar de também necessitarem de vivenciar experiências noutros espaços, precisavam de permanecer na sala de forma a se apropriarem do espaço e dos materiais de forma mais tranquila e segura. A pouca variedade e quantidade de materiais disponibilizados na sala, também foi identificado pela educadora cooperante como um constrangimento,

*se nós refletirmos um bocadinho acerca dos materiais pensamos “opá seria tão bom ter outros tipos de materiais para oferecer às crianças” não tendo nós acabamos por fazer aqui uma ginástica mas de forma a que a criança possa efetivamente utilizar vários tipos de materiais e*

*experimental vários tipos de materiais e utilizar o espaço, utilizar os moveis, utilizar as cadeiras, utilizar tudo aquilo que ela tem e que possa estar obviamente ao acesso dela (Entrevista Educadora A)*

A educadora estava ciente destes constrangimentos, mas não havia institucionalmente, ao nível da gestão de recursos humanos, capacidade para fazer diferente, ou seja, de ter uma prática mais adequada ao nível do desenvolvimento e aprendizagem, respondendo às necessidades e interesses das crianças do grupo.

Face aos constrangimentos identificados e à consciencialização da educadora cooperante da importância da promoção de um ambiente educativo de qualidade, tornou-se fundamental “fazer uma ginástica” e pensar que recursos existiam na sala e na instituição e como os podíamos mobilizar. Neste sentido, em conjunto com a educadora, decidimos planificar (v. Apêndice 8.) uma proposta que consistiu em levar o grupo de crianças a explorar uma sala de ginásio da instituição. Esta sala era ampla, com um espelho grande e tinha bolas, arcos e blocos. Saliento que esta proposta foi pensada em conjunto com a Educadora, de forma a adequar a minha intervenção à sua prática pedagógica, contudo foi realizada com uma das auxiliares da sala. Apesar de ter por base a exploração de diferentes materiais e a exploração motora, esta proposta foi pensada com a intencionalidade de promover ou potenciar as interações entre pares.

Na sala de ginásio dispusemos no chão bolas de vários tamanhos grandes, pequenas e médias, colocamos arcos e também construí-mos um caminho com uns blocos que permitia às crianças subirem, descenderem e caminharem. Esta manhã proporcionou brincadeiras, interações e explorações individuais. (v. Apêndice 9). Durante a exploração dos materiais e do espaço, observei atentamente o V. e reparei que este não permitia que ninguém tocasse na “sua” bola. Decidi aproximar-me. O V. quando me viu sorriu. Neste momento percebi que a criança estava a permitir-me estar perto dela e não estava incomodada com a minha presença, pelo que comecei a interagir com a mesma. Atentemos na seguinte nota de campo:

Baixei-me e comecei a brincar, aparecendo e desaparecendo por trás da bola, verbalizando “Cucu, estou aqui”. O V. retribuiu e imitou a minha ação escondendo-se, e voltou a aparecer a sorrir. À medida que repetíamos a ação, o V. ria-se. O R. observava-nos e aproxima-se devagar. O V. quando o viu afastou-se com a bola e disse “não, não”. Intervim e perguntei ao V. se o R. podia brincar connosco.

Nota de campo, 3 de Dezembro de 2018

A chegada do R. inicialmente não foi muito bem aceite pelo V., contudo, e com o meu apoio começaram a interagir, como foi registado na nota de campo:

Comecei a tocar na bola realizando sons mais altos e mais baixos com as mãos. O R. colocou-se ao meu lado, e bateu com as duas mãos na bola e olhou para o V. O V. ficou reticente, não interagindo. O R. Volta a bater com as duas mãos na bola e olha para mim e para o V. O V. ri, e repete a ação. Numa troca de risos e gargalhadas, a ação repete-se várias vezes. A esta brincadeira juntaram-se mais três crianças que tinham estado a observar. (fig.6)

Nota de campo, 3 de Dezembro de 2018



Fig. 6 – Interação entre crianças e entre crianças e adulto

Este momento reflete a vontade das crianças interagirem entre si, e o desejo comum de coordenarem as suas ações com as dos pares. Ao analisar o desenvolvimento da interação e consequente, brincadeira, compreende-se “que não se trata de simples cópia, mas que cada uma das crianças traz uma “nota” pessoal à organização temporal e especial” (Stambak, 2011, p.17). Através destes momentos, é possível compreender que as crianças interagem entre si de diferentes formas, demonstrando ter capacidades de coordenarem as suas ações, tornando as suas atividades cada vez mais complexas e recíprocas (Ladd e Coleman, 2000).

Durante a exploração dos diversos materiais observei que algumas crianças tinham dificuldades em subir para os blocos. Uma das situações em que intervim foi registada na seguinte nota de campo:

O A. queria seguir os colegas, mas tinha dificuldade em subir os blocos. Aproximei-me de A. ajudei-o a subir e a caminhar em cima dos mesmos. O A. demonstrou estar contente e sorriu várias vezes para os colegas. Seguimos os colegas várias vezes.

Nota de campo, 3 de Dezembro de 2018

Durante toda a atividade de exploração foi fundamental estar atenta não só às interações e às brincadeiras que iam surgindo, mas também às dificuldades ou conquistas que podiam acontecer na exploração. A minha ação com o A. centrou-se em , ajudá-lo a ultrapassar um “desafio” que resultou em algumas trocas entre as crianças. Esta ação está inteiramente relacionada com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvido por Vygotsky (1991). Neste caso pelo facto de estar atenta apoiei o A. numa ação que não conseguia fazer sozinho.

Apesar de, numa fase inicial, ter estado presente e ter incentivado a interação entre as crianças considerei importante também, gradualmente, ir-me afastando e observar como interagiam, de forma autónoma. Realizar esta intervenção com a auxiliar de ação educativa foi fundamental, pois refletimos e observamos em conjunto as interações entre as crianças, e reparei que em outros momentos da sala, a auxiliar já demonstrava interesse nas interações entre as crianças e procurava partilhar comigo o que observava.

#### **4. Balanço das Intervenções**

Como foi evidenciado, as intervenções realizadas no contexto de creche, centraram-se essencialmente em promover e apoiar as interações entre as crianças, promovendo consequentemente o seu desenvolvimento e aprendizagem a nível social, cognitivo, emocional e motor. Tal como refere Vygotsky (1991) a criança nas interações que estabelece com os outros que a rodeiam, tem oportunidade de construir o seu conhecimento e constituir-se a si mesma como sujeito (desenvolvimento da sua identidade). Desta forma, ao promovermos estes momentos entre as crianças e ao



permitirmos que tenham tempo e espaço para o fazer, estamos gradativamente a contribuir para o seu desenvolvimento social, uma vez que são nestas primeiras experiências da sua vida social que irá começar a regular a sua ação e o seu comportamento (Schaffer, 1996), tornando as suas capacidades cada vez mais complexas. Assim, à medida que experimentam conhecer o outro, aprendem também a atribuir significado à sua ação e às relações que estabelecem, compreendendo cada vez melhor a complexidade das mesmas.

Na terceira intervenção - Pensar o espaço e materiais – Exploração de bolas, arcos e blocos em conjunto, tornou-se fundamental refletir sobre o espaço da sala, e o espaço exterior. Ao refletir acerca desta intervenção, compreendi que não basta apoiar as crianças durante as suas interações ao longo do dia, é essencial observar o ambiente educativo, porque se o espaço não for desafiador, não possibilitar a interação, esta não acontece. Concordo com a Educadora cooperante quando esta refere que *“a forma como nós organizamos o espaço, em termos daquilo que existe, da amplitude precisamente do espaço em que possa permitir um maior contacto físico entre as crianças, jogos e brincadeiras que possam promover esse contacto”* (Entrevista Educadora A). Apesar da minha intervenção ter sido realizada num espaço exterior à sala e da sala efetivamente ser organizada de acordo com o *princípio da liberdade de movimento, da liberdade de expressão* (Entrevista Educadora A), foi essencial observar que este não estava a ser desafiador, para poder agir e arranjar estratégias enriquecessem as interações entre as crianças.

Em todas as intervenções observamos que as crianças demonstraram vontade em estar com os pares, e adaptaram os seus comportamentos e ações à situação. Um aspeto importante a realçar destes momentos descritos, e de muitos outros que aconteceram, é o reconhecimento da existência de interações significativas e variadas entre crianças na faixa etária de 1-2 anos. Compreendi que as crianças têm iniciativa em interagir com os pares, sem ser necessária a intervenção direta do adulto, como por exemplo, no momento denominado de “dar presença”. Todos os momentos descritos refletem que os bebés são capazes de manter trocas entre si, através de sorrisos, olhares, gestos, toques, constituindo-se assim como seres com capacidades para se relacionarem com os outros, sendo durante a infância que aprendem sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que os rodeia (Portugal, 2009).

Relativamente às dificuldades sentidas no decorrer das intervenções, estas prenderam-se essencialmente com o não agir de forma intrusiva, e consequentemente em mediar a minha intervenção nas interações. Procurei ao longo das interações entre as crianças ter uma postura de observadora participante mantendo equilíbrio entre os momentos de observação com os momentos de intervenção direta nas interações, mantendo-me sempre disponível para apoiar as crianças. Considero, desta forma, que é essencial que o adulto dê espaço e tempo, e principalmente que ouça aquilo que as crianças dizem e não dizem, tornando a sua ação ponderada e sensível, pois como referido por Silva e Pantoni (2009) uma prática de qualidade surge quando os educadores são sensíveis às capacidades interativas das crianças e aos modos como estas se relacionam.

Importa, por fim, salientar que antes de intervir no sentido de potenciar momentos de interação entre as crianças, a minha preocupação foi estabelecer uma relação com cada uma delas, pois como referem Post e Hohmann (2011) a relação vinculativa que a criança estabelece com o educador é essencial para aprendizagem sobre as relações sociais, pois aprendem como nós os seres humanos agimos e tratamos os outros. Assim, procurei conhecer cada criança e interagir com as mesmas durante os diferentes momentos da rotina diária. Importa também referir que as minhas intervenções não careceram todas de uma planificação prévia, tendo em conta que a observação diária se constitui com uma fonte rica de intervenção, à qual o educador deve atribuir valor enquanto momento de aprendizagem e desenvolvimento.

## **Contexto de Jardim de Infância**

### **1. Descrição do Contexto Educativo**

#### **1.1. Instituição B**

Tendo o seu início em 2005, a Instituição B, foi constituída com base na vontade de um conjunto de pessoas, dedicada às questões da educação, com o intuito de dar resposta à comunidade onde se insere. Em 2014/2015 implementa mais uma resposta social, criando desta forma uma nova valência – 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta assenta numa pedagogia direcionada ao Trabalho de Projeto e ao uso de Componentes do Modelo Pedagógico da Escola Moderna (Instrumentos de Regulação).

Atualmente a instituição é constituída por dois edifícios, um referente à creche e ao jardim de infância e outro ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes edifícios apesar de separados, estão interligados entre si. O edifício onde está a creche e o jardim de infância tem as seguintes salas:

- Creche: 2 Berçários (3-12 meses), 2 Salas de aquisição da Marcha (12-24 meses) e 2 Salas de Transição (24-36 meses);
- Jardim de Infância: 6 salas – 2 de três anos; 2 de quatro anos e 2 de cinco anos.

A instituição funciona entre as 7h30m e as 20h e visa formar cidadãos responsáveis, independentes, críticos, solidários e acima de tudo, visa formar pessoas capazes de se comprometer em dar o seu melhor contributo para o mundo.

## **1.2. Grupo de crianças**

No que diz respeito ao grupo de crianças, este era constituído por vinte e duas crianças, em que nove eram do sexo feminino e treze do sexo masculino com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Das vinte e duas crianças, cinco frequentavam a Instituição B pela primeira vez. Segundo a Educadora Cooperante, duas crianças estavam referenciadas com Necessidades Educativas Especiais - uma estava diagnosticada com um espectro de autismo, a outra apresentava um atraso no desenvolvimento (devido a um coágulo de sangue que teve na cabeça) e não pode ingerir alimentos que contenham proteína animal. Ambas as crianças necessitavam de um apoio mais individualizado nas refeições e nos momentos de higiene e eram acompanhadas duas vezes por semana pela equipa de intervenção precoce.

No geral o grupo era afetuoso, autónomo e participativo. Era um grupo que interagia bastante por iniciativa própria, conseguiam criar e manter trocas sociais. A nível das brincadeiras e exploração das áreas era comum observar-se conflitos, que embora também fossem importantes a nível do desenvolvimento e aprendizagem, condicionavam as interações era as brincadeiras que aconteciam na sala. Esta conflitualidade era visível devido à dificuldade na partilha dos brinquedos ou os objetos pessoais com os colegas e também devido a algumas crianças que interrompiam as brincadeiras (mandavam os brinquedos para o chão, tiravam um brinquedo e fugiam).

O grupo demonstrava interesse em partilhar as suas experiências, nomeadamente nas reuniões da manhã, no entanto era notável alguma dificuldade na interação que era estabelecida nestes momentos devido ao facto de as crianças ainda terem dificuldade em saber esperar pela sua vez para falar, e em ouvir o outro. Fazia-se necessário o adulto intervir, e mediar a interação, o que por vezes encaminhava a existir uma maior interação entre adulto-criança.

De uma forma geral, era um grupo que cooperava e ajudava-se mutuamente, quer fosse nos momentos de brincadeira, nas tarefas diárias ou nos momentos das refeições.

### **1.3. Equipa Pedagógica**

A equipa pedagógica da sala de jardim de infância era constituída pela Educadora de Infância (B) e uma auxiliar de ação educativa.

Relativamente à metodologia adotada pela Educadora Cooperante, esta era baseada no modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) e no Trabalho por Projeto. O MEM dá ênfase à “construção da formação democrática na escola, através de subsistemas de circulação de saberes, de cooperação educativa do trabalho de aprendizagem e de participação democrática, na organização social das aprendizagens curriculares” (Silva & Sousa, 2017, p.68) e neste sentido, a Educadora cooperante B, valorizava estes aspetos na sua prática, pelo que procurava potenciar um ambiente de aprendizagem onde a cooperação, a partilha e a interação aconteciam. De acordo com Silva e Sousa (2017, p.69) “o conhecimento tem origem social, pois constrói-se por meio de uma atividade conjunta”, algo também bastante valorizado pela educadora cooperante na sua prática. Esta, considerava que o grupo tinha uma fragilidade a nível das relações sociais, pelo que uma das suas intencionalidades nesse ano letivo era promover o desenvolvimento de competências sociais das crianças, como o saber ouvir, o esperar pela sua vez, o saber partilhar, o saber cooperar, entre outras.

### **1.4. Rotina Diária**

A rotina diária da sala, segundo a Educadora Cooperante, estava organizada de acordo com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, no entanto era adaptada a diversas atividades de enriquecimento curricular. A organização da rotina condicionou o desenvolvimento do projeto de investigação, pois estava muito preenchida

pelas atividades de enriquecimento curricular nos dias em que eu estava presente no estágio (2<sup>af</sup>, 3<sup>af</sup> e 4<sup>af</sup>), pelo que tinha pouco “tempo” para fazer propostas ao grupo, no âmbito do tema do projeto.

O **acolhimento** iniciava-se pelas 7h30 na sala B. A partir das 9h a Educadora de cada sala do jardim de infância dirigia-se à sala B para ir buscar as crianças do seu grupo. A partir dessa hora a Educadora dava início à reunião da manhã com o grande grupo, onde conjuntamente planeavam o dia (plano do dia) e faziam as suas partilhas conforme as inscrições no mapa “contar mostrar e escrever”. A educadora ao proporcionar este momento todos os dias possibilitava um tempo propício ao desenvolvimento da linguagem, no qual as crianças tinham possibilidade de explicar o que queriam partilhar em grande grupo.

A seguir ao momento do acolhimento e à posterior reunião da manhã era dado o **reforço** (fruta) distribuído por duas crianças do grupo previamente definidos no mapa de tarefas. Após este momento e consoante o dia da semana o grupo tinha atividades de enriquecimento curricular, que embora não pertencessem ao MEM, faziam parte da rotina diária, imposto pela instituição B. Intercaladas com estas atividades, a rotina tinha um momento destinado às **atividades e projetos**, onde lhes era dada a possibilidade de se envolverem em projetos ou explorarem as áreas.

A seguir a este momento o grupo ia brincar para o espaço exterior (**recreio**), de seguida realizava a **higiene** e sucedia-se o momento da **refeição – almoço**. Depois de terminarem a refeição as crianças dirigiam-se para a casa de banho para realizarem a **higiene** e de seguida para a sala. A partir deste momento as crianças realizavam o momento da **sesta** até as 15h. Às 15h30 iam novamente para o refeitório para **lancharem**. A seguir ao lanche era o momento do **conto ou recreio**, com exceção da terça-feira em que tinham uma atividade de enriquecimento curricular – música. A partir das 17h hora o tempo era estabelecido para a **brincadeira livre** até à chegada das famílias.

A Educadora (B) pretendia assim, estruturar uma rotina que fosse flexível e que permitisse à criança ser autónoma nos diversos momentos do seu dia, mas principalmente, estruturar uma rotina que permitisse à criança sentir-se segura e confiante no seu ambiente educativo.

### 1.5. Organização dos Espaços e Materiais

A sala, segundo a Educadora Cooperante, estava organizada de acordo com o MEM pelo que o espaço foi pensado tendo em conta as características do mesmo. Ainda que, de acordo com a Educadora, tivessem sido acrescentadas áreas que lhe faziam sentido o grupo ter à disposição, sem seguir o modelo educativo. Segundo Folque (2012) as salas que adotam o modelo pedagógico MEM devem ter os materiais organizados em diversas áreas de forma a dar “oportunidades às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento” (Folque, 2012, p.57). Esta sala tem uma particularidade: tem uma porta que funciona como parede para a sala do lado e que está a maior parte do tempo aberta, o que permite que as crianças circulem não só por uma sala, mas por duas – Sala gémea. Esta particularidade dá a oportunidade às crianças de comunicarem, brincarem, interagirem e explorarem em conjunto com o grupo da sala ao lado. Contudo, era visível que as crianças passavam a maior parte do tempo na sua sala, existindo pouca interação com as outras crianças.

A sala encontrava-se organizada pelas seguintes áreas:

A **área da biblioteca** era composta por duas caixas com diversos livros que as crianças podiam explorar livremente. Continha também um tapete de forma a torná-la acolhedora. Era nesta área que as crianças podiam ter contacto com livros. Observei que nesta área as crianças costumavam estar calmas a ler histórias com os seus pares, e partilhavam muito o que liam.

A **área da expressão plástica** era constituída por uma mesa e diversos materiais que auxiliam as produções das crianças, nomeadamente: lápis de cor, lápis de cera, marcadores, revistas, jornais, tintas, folhas, tesouras, entre outros. Apesar de todos os materiais se arrumarem em sítios diferentes da sala, encontrava-se em sítios de fácil acesso para as crianças o que permitia que estas desenvolvessem a sua autonomia e o seu sentido de responsabilidade.

A **área dos jogos de mesa** continha uma mesa e um armário com diversos puzzles, jogos de encaixe e enfiamentos que permitia às crianças não só desenvolverem o raciocínio lógico-matemática, como a motricidade fina e a concentração.

A **área do faz de conta** permitia à criança ter contacto com objetos reais do seu quotidiano (sapatos, lenços, malas, etc.) e com objetos de plástico e metal que representavam o real (panelas, garfos, pratos, alimentos). A interação e exploração que as crianças faziam destes materiais permitia-lhes criar, imaginar e reproduzir modelos e ações que observavam no seu quotidiano, como por exemplo: fazer o almoço, ir às compras, adormecer o bebé, entre outros.

A **área das construções e carrinhos** era constituída por um móvel com quatro caixas em que cada uma estava arrumada um objeto/material diferente, isto é, numa caixa estão os carros, noutras os animais, noutra os jogos de encaixe e noutras as peças de madeira.

A **área dos brinquedos de casa** foi implementada pela Educadora devido ao grande interesse das crianças nos brinquedos que os colegas levavam para a sala. Uma vez que o grupo tinha dificuldade na partilha, esta área pretendia contornar essa situação. Cada uma colocava os seus brinquedos na caixa de modo a que outras crianças pudessem brincar e vice-versa.

A sala dispunha de uma **zona central** composta por mesas que apoiavam os momentos de grande grupo - como a reunião da manhã, mas também servia de apoio às atividades que eram realizadas em pequeno grupo ou individualmente.

De acordo com a Educadora Cooperante, a principal intencionalidade, subjacente à organização do ambiente educativo consistia na organização de um espaço no qual as crianças pudessem desenvolver-se a nível pessoal e social, isto é, assenta “no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva, Marques, Rosa & Mata, 2016, p.33). Desta forma, a Educadora pretendia criar um espaço promotor de interações sociais e de experiências significativas para o grupo de crianças.

### **Espaço Exterior**

O espaço exterior existente era bastante amplo, pelo que era destinado à valência de creche e de jardim de infância. Neste era possível encontrar uma casa, uma caixa de areia com baldes e pás, dois escorregas, baloiços, uma zona com relva, árvores e mesas, bem como um espaço amplo que permitia as crianças movimentarem-se livremente.

## 2. Descrição e Interpretação das Intervenções – Jardim de Infância

O segundo momento de estágio, realizado em contexto de jardim de infância permitiu-me observar interações mais complexas entre as crianças, isto é, as crianças interagiram durante um período de tempo maior e usavam, além da linguagem não verbal para interagirem, usavam a linguagem verbal. Estas aconteciam frequentemente através da exploração das áreas de interesse onde surgiam brincadeiras lado a lado e em grupo. Contudo, a rotina da sala B integrava diversas atividades de enriquecimento curricular, o que me incitou a questionar o “lugar” das interações entre pares no tempo em que as crianças estavam na sala. Nas primeiras semanas comecei a observar como aconteciam as interações na sala:

Estou há duas semana no contexto. Observei que as crianças interagem entre si em vários momentos ao longo do dia – momento da higiene, momentos de espaço exterior, momento da refeição. Mas tem tantas atividades extracurriculares. Estão a interagir e a brincar, vão para as atividades, e vice-versa, são dias muito corridos e preenchidos. Acabam por muitas vezes, nesses momentos envolverem-se em conflitos entre pares.

Nota de campo, 22 de março de 2019

Estas primeiras observações centraram-se, principalmente, em observar as interações entre as crianças de forma a compreender como podia, enquanto estagiaria/investigadora, e com conjunto com a equipa, potenciar momentos de interação entre pares. A educadora cooperante quando questionada acerca das interações que as crianças estabelecem entre si referiu que:

*as interações são importantes e eles estabelecem isso desde muito cedo, não é? e a partir dessas interações não só desenvolvem a identidade, como também a confiança, a autonomia, a autoconfiança, a iniciativa, e isso são os pilares para depois as relações interpessoais e as relações humanas (Entrevista Educadora B)*



Importa, referir que esta sala, tinha a condição de ser sala gémea, ou seja, um lugar onde era permitida/facilitada a interação e a livre circulação das crianças entre duas salas de diferentes grupos. Este aspeto fez-me refletir sobre o papel do educador, quer na organização do espaço, quer seja no apoio que é dado às crianças durante o momento em que exploram as áreas e à forma como estas interagem nestes momentos.

Relativamente à organização do espaço o Educador deve estar atento às possibilidades que este oferece às crianças ao nível de aprendizagens e desenvolvimento, mais especificamente às interações sociais, uma vez que é através das interações que muitas aprendizagens acontecem. A educadora quando questionada sobre este aspeto referiu que: *nós tentamos sempre e falo por mim educadora, tento sempre promover o espaço e os materiais de forma a que essas interações sejam o máximo possível – de que forma? Promovendo as áreas de interesse deles (Entrevista Educadora B)*

De facto, ao observarmos a sala, esta estava organizada de forma a que essas interações acontecessem, porém, as crianças ao explorarem o espaço e envolverem-se em interações e brincadeiras de forma espontânea, envolviam-se em diversos conflitos devido à dificuldade na partilha de brinquedos ou na permanência nas áreas escolhidas. Desta forma, embora o espaço fosse pensado para promover interações entre as crianças, era preciso observar, refletir sobre a disponibilidade e atitude dos adultos face às interações que aconteciam de forma espontânea nos momentos de brincadeira e na exploração das áreas. Ao observar e refletir sobre estes aspetos, compreendi que a presença e apoio do adulto acontecia maioritariamente na realização de projetos ou em trabalhos resultantes de atividades propostas e não tanto no apoio e presença nos momentos de interação/brincadeira. **Questionei-me: Como posso, enquanto estagiária e investigadora, potenciar melhorias e, consequentemente apoiar as interações e promovê-las?**

Após estas observações refleti com a educadora cooperante sobre o apoio que era dado às crianças durante o tempo em que estavam nas áreas e, chegamos à conclusão que o adulto apoiava, mas estava pouco atento e presente, concordando que era importante uma maior atenção e envolvimento nesses momentos de forma a desafiar e apoiar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, a primeira intervenção que propus, centrou-se em apoiar, estar atenta e disponível, em conjunto com a equipa pedagógica, nos momentos de interação, brincadeira e exploração livre das áreas de

interesse das crianças. De entre os vários momentos que aconteceram, selecionei aquele no qual o papel do adulto se revelou como aspeto fundamental no apoio às interações entre pares e nas brincadeiras. A segunda intervenção, foi a planificação da construção de robôs, em conjunto com as crianças, com a intencionalidade de promover interações entre as crianças, potenciando a interação social.

## **2.1. Apoiar as áreas de interesse das crianças – promover a interação entre pares**

### **2.1.1. Interagir e brincar na área do faz de conta**

O brincar é uma atividade natural de qualquer criança que surge muitas vezes das interações que estabelecem com os seus pares, e que, apesar de ser uma atividade espontânea não deixa de ser importante no desenvolvimento das crianças. Tal como refere Silva (2010) o brincar é uma atividade primordial no desenvolvimento das competências sociais e cognitivas das crianças, tornando-se desta forma um caminho privilegiado para a participação da criança no mundo social (Gutfreind et al., 2018). A atitude dos adultos face às brincadeiras que surgem na sala, ou no exterior, são muito importantes, uma vez que ao reconhecer o brincar como atividade importante na infância o educador estará atento para apoiar esses momentos, para observar as ações que vão acontecendo e assim conhecer melhor as crianças e para compreender a forma como as crianças estabelecem interações e ações. É importante salientar que neste grupo havia crianças que tinham dificuldade em interagir assim como em respeitar as brincadeiras dos colegas, o que acabava por originar alguns conflitos entre pares. Durante a segunda semana, depois da conversa que tive com a educadora cooperante foi visível um maior apoio nas áreas de interesse. Observei a seguinte situação:

I.: Ana olha o M.

Estagiária: M.I. não podes estragar aquilo que os amigos estão a fazer. Queres brincar com eles?

M.: (acena com a cabeça que sim)

L.: o M. faz anos!

Estagiária: Fazes quantos? Precisamos do bolo!

I.: (com um avental colocado, leva um tacho para a mesa) Está aqui o bolo!

Estagiária: Então podemos cantar os parabéns ao M.?

L: Sim, sim!

(Em conjunto todos cantamos os parabéns)

Nota de campo, 22 de Março de 2019

Nesta situação pude observar que o grupo integrou bem o M. na brincadeira e que resolveram o conflito. Este conflito surgiu devido ao facto de o M. não ter escolhido a área do faz de conta e depois ter ido para lá e ter perturbado a brincadeira das outras crianças. Com a minha intervenção as crianças incluíram o M. na brincadeira e recriaram um momento por eles imaginado. A minha ação centrou-se principalmente em mediar o conflito, dando espaço às crianças para primeiro tentarem resolvê-lo sozinhas e depois intervir na brincadeira de forma a mantê-la e enriquecê-la.

No decorrer dos períodos de estágio fui intervindo, observando e apoiando algumas brincadeiras e interações entre as crianças, pelo que é importante fazer um paralelismo entre um momento no início do estágio e uma observação/intervenção no final. O momento que achei pertinente mobilizar ocorreu no período da tarde, a seguir ao lanche, no qual seis crianças solicitaram se podiam ir para a área do faz de conta. Comecei por observar como interagiam entre si, e como coordenavam as suas ações. Olharam para mim e convidaram-me para participar na brincadeira que estavam a ter. Ao participar na brincadeira das crianças observei que conseguiam regular as ações entre si, revelando uma sensibilidade pelo outro e pela sua opinião. Atentemos na seguinte nota de campo:

M.: Eu quero escrever os pedidos. (Foi buscar um papel e canetas que dividimos para formar um bloco)

M.F.: Eu também quero escrever.

M.: não podes M.F.

I.: escolhe outra coisa. (A M.F. Afasta-se)

Estagiária: A M.F. Ficou um pouco triste.

Podíamos pensar numa solução para a M.F. também poder escrever.

M.: a M.F.: escreve uma vez e eu outra.

I.: temos duas senhoras de servir à mesa.

Estagiária: parece-me muito bem!

I.: o que queres comer?

Estagiária: quero um sumo de laranja e um bife. (A I. escreve o sumo e a M.F.

Escreve o bife)

(e a brincadeira continua)

Nota de campo, 28 de Maio de 2019

Como referido anteriormente, neste momento as crianças I., E. e M. foram sensíveis ao facto de a M.F. também querer servir à mesa e ter ficado triste por não lhe estarem a deixar, e juntas pensaram numa forma de se organizarem entre si. Verifiquei, ainda, que as crianças representaram diversos papéis e partilharam as suas tarefas – quem cozinhava, colocava os pratos no carrinho para depois irem servir; quem apontava tinha de transmitir a informação a quem cozinhava. Este momento revela não só as capacidades que as crianças já demonstram na interação entre si em ações como a partilha, a cooperação e a comunicação, como se compreende que interagem de forma cada vez mais complexa, mantendo a interação. É através da representação de papéis que as crianças aprendem sobre as relações entre as pessoas, e aprendem sobretudo sobre si e sobre os outros. (Salomão, Martini & Jordão, 2007). Estas situações são fundamentais para a interação entre pares, nas quais têm de coordenar as suas ações, adaptá-las aos pares e sobretudo para desenvolverem um leque de formas de comunicação, que complexificam e mantêm as interações entre si. De acordo com Stambak (2011, p.188) ao organizar entre várias as brincadeiras de faz de conta, as crianças vêm-se induzidas a utilizar diversos procedimentos, com frequência enfáticos, para fazer o companheiro compreender a interação”, isto é, a partir do momento em que as crianças estabelecem um acordo para brincar juntas, conseguem cooperar durante um longo espaço de tempo para dar conteúdo a esse mesmo acordo, modificando o seu ritmo.

A minha intervenção, num primeiro momento, centrou-se em mediar o conflito entre as crianças de modo a que a interação continuasse e fosse harmoniosa para todos. No segundo momento, intervim enquanto participante na brincadeira, durante a qual interagi e brinquei com as crianças. Isto possibilitou-me não só enriquecer a interação, como observar a evolução da mesma. Estes dois momentos, demonstram uma evolução no desenvolvimento social das crianças, uma vez que os conflitos, numa fase inicial, surgiam com maior frequência, mas devido à mudança de atitudes por parte dos adultos, no que concerne ao apoio e à disponibilidade face às ações das crianças no momento de brincadeira e exploração nas áreas de interesse, os conflitos diminuíram. As crianças começaram a desenvolver capacidades para resolvê-los e para juntas gerirem as interações entre si.

### **2.1.2. Interagir e cooperar no e através do jogo**

#### **Jogo de mesa – Memória**

Durante o momento de exploração das áreas no período da tarde, três crianças demonstraram interesse em explorar a área dos jogos de mesa porém estavam todos misturados e faltavam várias peças dos puzzles, o que consequentemente estava a condicionar não só a exploração dos jogos, mas também a interação das crianças que inicialmente estavam empenhadas em construir um puzzle em conjunto. Ao observar esta situação, decidi propor ao grupo a exploração de um **jogo da memória**, que estava presente num dos armários da sala, mas fora do alcance das crianças. Durante o jogo, aconteceu a seguinte situação:

M.: estou a olhar, a olhar... se calhar é... (e escolheu as peças e não acertou).

Agora é o M.

M.: agora sou eu

Estagiária: és sim.

O M. vira uma peça e a M. ajuda-o a escolher o par, pois lembrava-se de onde estava

B.: O M. ganhou!

M.: Ganhei!

B.: vamos jogar outra vez!

Durante o jogo, a B. fica zangada porque não consegue encontrar nenhum par.

B.: não quero jogar mais, não sei onde estão as peças.

M.: eu sei eu sei!

Estagiária: M., podes ajudar a B.?

M.: Sim (e juntos encontram o par da peça que faltava).

Nota de campo, 20 de Março de 2019

Neste momento foi possível observar que as crianças interagiram umas com as outras, sem existir conflitos. Durante o decorrer do jogo, foi visível a preocupação por parte das crianças em que todos ganhassem pelo menos uma vez, através da ajuda na descoberta do par de peças e na passagem da vez ao colega quando já tinham ganho pelo menos uma vez. Nestes momentos era visível o contentamento das crianças em ajudar um colega, visível através do sorriso e das gargalhadas (O M. Responde muito contente porque podia ajudar a B.). Ao gerir o pequeno grupo, confesso que fiquei surpreendida com forma como as crianças interagiram entre si, tendo sido criado um ambiente favorável à aprendizagem e desenvolvimento, principalmente no que concerne ao desenvolvimento das suas capacidades sociais, como a cooperação. Repetiram o jogo diversas vezes, cooperando e interagindo durante bastante tempo. É importante referir que diariamente observava que os jogos eram realizados mais individualmente ou apenas entre duas crianças, sendo uma interação que durava pouco tempo ou por terem interesse noutra brincadeira ou pelos jogos ficarem sem peças. Neste seguimento, o facto de três crianças estarem envolvidas neste jogo permitiu-me observar como coordenavam as ações entre si, como ouviam o outro e geriam também a motivação e a frustração (B.: não quero jogar mais, não sei onde estão as peças) no decorrer do jogo.

Este momento remete-me também à reflexão do papel do educador na gestão dos momentos em pequenos grupos, e no apoio que dá às interações entre as crianças. Como referi inicialmente, um dos constrangimentos encontrados no contexto de jardim de infância foi o pouco apoio e atenção que era dado nos momentos de exploração das áreas, pelo que considero que o facto de ter observado e me ter sentado junto do pequeno grupo permitiu que identificasse que os jogos existentes não estavam a ser desafiadores pela falta de peças, e propor às três crianças um outro jogo que lhes permitiu dedicarem tempo não só ao jogo, mas também dedicarem-se e envolverem-se numa atividade juntos, o que consequentemente potenciou a interação entre as mesmas. De acordo com Singer (2002) a observação é um fator essencial na prática educativa, uma vez que é a partir desta que o educador pode refletir acerca da organização do ambiente educativo, nomeadamente a organização do espaço físico e os materiais presentes. Como refere Singer (2002) este aspeto vai ao encontro da qualidade das interações entre as crianças, pois podem condicionar ou potenciar a interação entre as mesmas.

### **Jogo em grande grupo – Quem sou eu?**

Um outro momento, que surgiu na exploração da área dos jogos foi um jogo desenvolvido em grande grupo. As crianças gostavam de fazer jogos juntas, porém, e como referido anteriormente a área dos jogos de mesa dispunha de recursos pouco apelativos, jogos com faltas de peças e todos misturados. Para contornar esta situação, e proporcionar às crianças um momento que fosse ao encontro dos seus interesses em realizarem jogos em conjunto, propus realizarmos o jogo “Quem sou eu?”, que tinha também intencionalidade de promover a interação entre as crianças.

O jogo consistia em “esconder” uma criança debaixo de uma manta, enquanto uma outra esperava fora da sala, sendo que quando voltava tinha de adivinhar quem estava escondido com a ajuda do restante grupo de crianças (v. Apêndice 10). Existiam regras que as crianças tinham de respeitar: ouvir os colegas, dar pistas sem revelar quem estava debaixo da manta e o próximo a tentar adivinhar era quem tinha ficado escondido debaixo da manta. Durante o desenrolar do jogo, fui-me apercebendo de algumas fragilidades que se prenderam, essencialmente, em descobrir quem estava escondido, tendo auxiliado as crianças por meio de questões que as encaminhavam a dar pistas uns aos outros, por exemplo a cor do cabelo, ser menino ou menina, os sapatos. Com o decorrer do jogo, percebi que as crianças já conseguiam mediar estas questões (entre si) sem a minha ajuda,

pelo que fui gradativamente dando espaço para assumirem o controlo do jogo, e também para medirem as interações entre si. A comunicação e a cooperação foram fundamentais no jogo, sendo visível a alegria quando descobriam e destapavam quem estava debaixo da manta escondido.

Estes dois momentos, a exploração de um jogo de mesa e a realização de um jogo em grande grupo, demonstraram que as crianças têm interesse em realizar atividades juntas, reforçando atitudes de cooperação com os seus pares. Folque (2012) partilha esta ideia, referindo que as crianças, ao interagirem umas com as outras, influenciam e reformulam o conhecimento umas das outras de diferentes formas. Nesta situação foi visível o conhecimento ao nível da motivação, ou seja, as crianças quando motivadas por outras demonstram vontade em realizar tarefas que consideram difíceis, e por conseguinte, acabam por diminuir a sua frustração. É assim que, a partir de momentos como a exploração conjunta de jogos, que as crianças desenvolvem as bases para a sua socialização, pelo que são essenciais para o seu desenvolvimento social saudável (Dauber, Ramani & Rubin, 2018).

## **2.2. A construção partilhada de robôs**

De forma a poder conciliar a minha intervenção com a prática da educadora, esta atividade surgiu de uma reunião da manhã na qual questionei as crianças sobre o que gostariam de fazer de forma a poder planificar os três dias de intervenção <sup>3</sup>(v. apêndice 11) centrado nos interesses do grupo. Ao questionar, as crianças colocaram o dedo no ar e à vez foram dando ideias e fui apontando o que me diziam. Atentemos no seguinte exemplo:

Estagiária: o que gostariam de fazer?

S.: Uma ovelha.

Educadora: Ontem disseste-me uma outra coisa. O que era?

S.: um robô.

Estagiária: queres fazer uma ovelha ou um robô?

---

<sup>3</sup> Intervenção realizada no âmbito da Unidade Curricular Estágio de Infância II.



S.: um robô.

Estagiária: Mas gostavas de desenhar um robô ou construir um robô?

S.: construir.

Estagiária: Mais alguém gostava de construir um robô?

M.: Eu gostava de construir um robô dinossauro.

Estagiária: Então podemos pensar nisso, arranjam os materiais para podermos construir os robôs.

Nota de campo, maio de 2019

Este exemplo, além de retratar a importância de dar voz às crianças reflete a importância de planificar em conjunto com as mesmas pois tal “como pessoas que diariamente planeiam e tomam decisões, as crianças adquirem uma confiança na interação com colegas e adultos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.580). Ao pensarem sobre o que querem fazer as crianças tem de fazer escolhas (*Estagiária: queres fazer uma ovelha ou um robô?*) e pensar na forma como o querem fazer (*S.: construir.*) “Fazer escolhas, planos, e decisões é fundamental para que a criança desenvolva um sentido de competência e igualdade” (Hohmann & Weikart, 2011, p.580). De entre um conjunto de experiências que foi possível desenvolver nos três dias de planificação, selecionei mobilizar aquele em que foquei mais a minha observação nas interações que acabaram por acontecer.

No terça feira, dia 21 de maio de 2019, no momento da rotina destinado às atividades/projetos, as crianças deram início à construção dos robôs. Optei por organizar pequenos grupos de trabalho, para conseguir observar e apoiar as crianças nas suas produções, compreender os seus interesses e escolhas, bem como as suas capacidades e dificuldades durante o processo de construção do robô. Antes do início da construção dos robôs coloquei na mesa diversos materiais como por exemplo, tampas, tubos de cartão de diversos tamanhos, plásticos, caixas de ovos, caixas de cereais, entre outros.

O trabalho em pequenos grupos também promoveu interações entre as crianças e permitiu organizarem-se entre si, como é possível observar no seguinte exemplo:

M.: eu e a R. podemos fazer um?

D.: também quero!

Estagiária: podemos fazer dois robôs! Que acham?

M.: pode ser. Ana começo eu

Estagiária: escolham os materiais para o vosso robô.

A M. E a R. Escolheram uma caixa de cereais, tampas e rolos de papel e decidem como vão começar a construir o robô.

R.: já escolhemos Ana.

Estagiária: agora temos de colar a cabeça e o corpo.

M.: eu ponho uma vez a fita cola e a R. outra.

Estagiária: o que achas R.?

R.: pode ser.

Nota de campo, maio de 2019

Esta observação foi realizada no início da construção dos robôs em pequeno grupo, no momento em que as crianças escolheram juntas os materiais e dividiram as tarefas (v. apêndice 12). O trabalho entre pares com crianças em níveis de desenvolvimentos diferentes “permite que as ideias de uns influenciem as dos outros. Este processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar”. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.25). Quando R. e M. terminaram o robô, foi a vez de o D. fazer o dele, e a M. quis ajudar. O D. não se importou de ser ajudado pela M. durante todo o trabalho. O D. escolheu o corpo e o pescoço, a M. sugeriu os pés, e desta forma entre eles combinaram como construir o robô.

Estes momentos proporcionaram aprendizagens significativas como também potenciaram interações entre crianças, nas quais “aprendem a conversar e a negociar argumentos e objetivos, a ouvir o outro, a fazer planos coletivos, a participar no grupo e a criar amizades com os seus companheiros” (Gutfreind et al., 2018, p.12)

Importa referir que apesar de ter intervindo no decorrer da construção do robô, a minha intervenção deveu-se ao facto de as crianças não conseguirem utilizar a fita cola e

demonstrarem dificuldade em manuseá-la e, devido à falta de recursos, não foi possível utilizar outro material. A minha intervenção durante a atividade foi também de apoio nas respostas a questões que as crianças colocavam, dando-lhes espaço para se envolverem na construção do robô, facilitando a interação e cooperação uns com os outros.

### **3. Balanço das Intervenções**

As propostas mobilizadas tiveram como intencionalidade apoiar e promover momentos em que as crianças pudessem interagir umas com as outras, quer fosse através de brincadeiras, trabalhos ou jogos. Assim, ao estar disponível, ao apoiar a resolução dos conflitos, considero que proporcionei, em conjunto com a equipa, momentos de bem-estar, promotores de interações e de desenvolvimento e aprendizagem nos diferentes domínios.

A área da formação pessoal e social, como referido nas OCEPE (2016) é uma área transversal pelo que pensar em propostas para promover a interação entre as crianças não pode ser só baseada no planeamento de atividades dirigidas, é preciso está disponível para observar como as interações acontecem, como são apoiadas e valorizadas pelos adultos em todos os momentos da rotina diária. A Educadora Cooperante B referiu que na sua prática

*Tentamos sempre promover em que eles estejam a interagir, alias as vezes nem precisamos de promover porque eles próprios fazem isso espontaneamente não é. Nós é estar o mínimo e o máximo alerta possível e também perceber as vezes a forma como eles lidam uns com os outros (Entrevista Educadora B)*

Apesar de nos momentos de exploração das áreas de interesse os adultos estivessem, inicialmente, pouco presentes, observei que nos outros momentos, reuniões da manhã, projetos, momentos da rotina diária, as interações eram valorizadas. Foi a partir das observações que fui fazendo que propus estratégias de intervenção que fossem ao encontro das necessidades e interesse do grupo de crianças. Como refere Jablon et al (2009, p.13) a observação permite ao educador “planejar atividades adequadas e fazer perguntas que orientem as crianças para aprender a entender o mundo que as rodeia”, neste caso ao nível do desenvolvimento social.

No que concerne às intervenções, compreendi que é através das trocas sociais que as crianças começam gradualmente a atribuir significados às suas ações e, conseqüentemente, desenvolvem-se e aprendem. É também através das interações que começam a perspetivar-se num mundo no qual não aprendem nem existem sozinhas, ou seja, começam a ouvir o outro, a negociar e partilhar não só as suas ideias como as suas atividades/brincadeiras. É importante a par deste aspeto, referir que promover a interação entre as crianças, nomeadamente no decorrer do estágio, não se centrou apenas nestes momentos específicos, mas sim diariamente, nos diferentes momentos da rotina. Este aspeto fez-me também compreender que forma o desenvolvimento social da criança acontece nas interações que estabelece com os outros e como o papel do educador é importante na medida que observa, apoia e está disponível para agir como andaime e desafiar de forma a promover desenvolvimento e aprendizagem.

De uma forma mais específica, irei falar do primeiro e do segundo momento de intervenção. Relativamente ao apoio nas áreas de interesse foi perceptível que o brincar e o jogo assumem um papel importante enquanto promotores de interações entre as crianças, uma vez que são momentos nos quais as crianças são “mais autorreguladas, cooperativas, atenciosas, amigáveis e socialmente competentes” (Daubert, Romani & Rubin, 2018, p.4), sendo estas competências fundamentais para o desenvolvimento de relações sociais e também para ampliar a complexidade das interações. Contudo, a complexidade das interações não depende só dessas capacidades, a apropriação da linguagem verbal, a capacidade de refletir e conceptualizar também permite que as crianças interajam durante um maior espaço de tempo, e com mais do que uma pessoa em simultâneo (Brandes, 2014). Esta situação foi visível na segunda intervenção, a construção partilhada de robôs, na qual as crianças se envolveram em torno de um interesse comum. Como é referido nas OCEPE (2016) a dinâmica das interações, nestas atividades realizadas em pequeno grupo, tem influência nas aprendizagens das crianças, em que as aprendizagens de uns influenciam as dos outros.

Relativamente às dificuldades sentidas estas centram-se essencialmente na gestão do grupo e na recolha de informação. No que diz respeito à gestão do grupo, inicialmente senti-me muito retraída e com alguma dificuldade de “chegar a todos”, e de captar a atenção e, nesse sentido, foi preciso encontrar estratégias que facilitassem a minha intervenção. Trabalhar primeiro em pequeno grupo com as crianças, antes de propor em grande grupo foi importante na medida em que tive a oportunidade de conhecer

individualmente cada criança, adaptando assim a minha intervenção e, sobretudo, criar uma relação com as mesmas.

No que concerne à recolha de informação, apesar de já ter ultrapassado as dificuldades no estágio anterior, no contexto de jardim de infância, a resposta por parte das famílias ao pedido de autorização para a recolha de imagens foi recebida muito tarde, pelo que tive de encontrar outras estratégias para registar as interações. Optei por realizar as notas de campo durante a hora de almoço ou nos momentos a seguir às observações de forma a retratar a informação da forma mais fidedigna possível.

De uma forma geral, considero que a observação e a intervenção, tanto da minha parte como da parte da equipa pedagógica foram essenciais para apoiar as interações entre pares e para potenciar esses os momentos de interação.

## **Capítulo IV – Considerações Finais**

No presente, e último capítulo, apresento primeiramente um balanço geral no que diz respeito à minha intervenção nos contextos educativos enquanto estagiária/investigadora, realçando os constrangimentos/limitações vivenciados. De seguida, respondo à questão de investigação evidenciando os aspetos relevantes, e por fim faço também uma reflexão relativamente à a minha identidade profissional.

## **1. Refletir o percurso Investigativo – A prática como construção**

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”

(Freire, 1991, p.58)

É com recurso às palavras de Paulo Freire que inicio o presente e último capítulo, que se caracteriza como o culminar de um percurso que irá permitir-me exercer o tão desejado sonho – Ser Educadora de Infância. Revejo-me e revejo todo este processo nas palavras do autor, pois não encaro o meu percurso e a investigação como algo estanque, é necessário refletir, ter experiência, conhecimentos que me faça crescer enquanto profissional. Tal implica a construção de conhecimento que fundamentam todas as nossas ações e atitudes a fim de promovermos uma prática de qualidade que atenda às necessidades e interesses do grupo que tenhamos a nosso cargo. Desta forma, a presente investigação foi essencial para compreender a importância de “não parar por aqui”, de dar continuidade a este percurso investigativo (incidindo noutras vertentes/temas), pois como refere Freire (1991) “ (...) a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Este aspeto vai ao encontro da primeira dificuldade sentida no decorrer da presente investigação – a complexidade de ser estagiária, estudante e investigadora em simultâneo. No decorrer dos momentos de estágio tornou-se difícil equilibrar a investigação com a vontade de usufruir da experiência enquanto estagiária e com os trabalhos solicitados nas diferentes unidades curriculares do plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo tal situação gerado em mim alguma ansiedade. De forma a minimizar esta dificuldade optei por articular alguns trabalhos académicos solicitados nas unidades curriculares com as propostas que fui implementando no âmbito do tema da investigação, permitindo-me ter mais tempo para recolha de informação. Apesar de, inicialmente, a dualidade do papel de investigadora e estagiária, ter sido um constrangimento, foi também um aspeto positivo no sentido que me incentivou a adotar uma postura mais crítica e

reflexiva em relação ao que observava e em relação a todas as minhas ações e intervenções.

Porém, esta não foi a minha única dificuldade. Uma outra, que encarei como um desafio, centrou-se na passagem e na articulação da postura de observadora para uma postura mais interventiva. Esta dificuldade foi ultrapassada devido ao apoio e incentivo das Educadoras cooperantes, que me auxiliaram nos momentos de grande grupo, e com as quais procurei sempre refletir os aspetos que podia melhorar. Todo este processo fez-me ganhar mais confiança em mim, e consequentemente, ganhar uma maior segurança quando intervinha, passando a adotar uma postura mais autónoma, não assumindo somente o papel de apoiar a a Educadora Cooperante, mas tomar iniciativa para dinamizar e realizar propostas.

A última dificuldade prendeu-se com a recolha de informação. Como referido nas intervenções realizadas, nem sempre foi possível gravar e registar através da fotografia/vídeo, pelo que conseguir registar o observado durante os momentos em que estava a apoiar e a intervir junto das crianças tornou-se inicialmente algo difícil de gerir. Com o tempo fui criando estratégias, em cada contexto, que me permitiram registar da forma mais fidedigna possível. No contexto de creche, e de forma a poder registar o que acontecia nos momentos de grande grupo tive o apoio da equipa, que registava e depois partilhávamos os registos. No contexto de jardim de infância, e devido ao facto de ter tido autorização mais tarde para gravar e tirar fotografias, adotei a estratégia de tirar pequenos apontamentos a seguir às intervenções, para mais tarde poder refletir.

Como referido, as dificuldades sentidas foram ultrapassadas com o auxílio das Equipas pedagógicas que foram um apoio fundamental durante a permanência nos locais de estágios, e, por conseguinte, no processo investigativo. É importante, de acordo com isto, destacar um aspeto, que foi positivo não só para a construção da minha identidade profissional como para aprender, refletir e melhorar – a integração no contexto. Fui muito bem recebida e acolhida pelas educadoras cooperantes e pelas auxiliares de ação educativa, com as quais, de forma gradual, consegui criar uma relação. Esta relação permitiu-me adquirir não só um maior conhecimento do grupo de crianças e da equipa, como também refletir a minha ação. De acordo com Hohmann e Weikart (2011, p.131) “ao colaborarem, os elementos da equipa obtêm reconhecimento, um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante”, sendo fundamental para o desenvolvimento de práticas de qualidade. Neste sentido, criar uma relação com a



equipa com que se trabalha é fundamental para proporcionar estabilidade e segurança ao grupo de crianças promovendo um ambiente favorável ao desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, e também um ambiente favorável à partilha, à reflexão e ajuda entre toda a equipa.

A integração nas equipas pedagógicas, sobretudo a relação com a educadora cooperante, foi também fundamental para compreender as práticas que eram desenvolvidas, as conceções de criança e educação e a importância que atribuíam às interações ente pares. Ao articular as informações recolhidas através das notas de campo e das entrevistas com as observações realizadas, foi possível compreender que as duas educadoras cooperantes reconheciam e valorizavam a interação social no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, e reconheciam, também, que as interações que as crianças estabelecem são fundamentais para o desenvolvimento de competências e capacidades. De facto, e como foi apresentado no presente projeto, as interações entre as crianças permitem-lhes realizar aprendizagens significativas e diferentes daquelas que realizam com os adultos. Não deixando, no entanto, de valorizar o papel do educador na promoção dessas mesmas interações nos contextos educativos. Neste seguimento, ambas as educadoras atribuíam importância ao brincar e à organização do espaço como aspetos fundamentais para que as interações pudessem acontecer.

Neste sentido, é fundamental responder à questão de investigação-ação: **Como potenciar as interações entre pares na creche e no jardim de infância?** Considero que existem dois pontos essenciais que devem ser explicitados para se poder efetivamente responder – o papel do educador e o reconhecimento e a valorização das interações entre as crianças. Como referem Gutfreind et al., 2018, p.10) a compreensão do valor das interações no desenvolvimento e aprendizagem das crianças “faz criar oportunidades para as crianças , desde cedo, terem amplas oportunidades de realizar atividades variadas e trocar experiências e conhecimentos com outras crianças” , o que remete ao reconhecimento da interação como um dos eixos que devem orientar o agir educativo, exigindo ao educador que a promova e inclua no seu currículo. **Mas como?** Como foi apresentado no enquadramento teórico e posteriormente nas intervenções realizadas, o educador de infância pode promover essas interações através da organização do grupo, de propostas que potenciem as interações, da organização dos espaços, dos materiais e do tempo, e principalmente, através do apoio em todos os momentos da rotina diária. Compreende-se desta forma, que promover interações entre as crianças é muito mais do

que propor desafios ou atividades, é olhar para o contexto, pensar se a sala está organizada de forma a que as crianças possam interagir, se a forma como o tempo está organizado permite essa interação, se existe tempo para esses momentos. É, enquanto gestores do currículo, pensarmos nas propostas que fazemos, havendo equilíbrio entre as propostas de iniciativa do adulto e as de iniciativa das crianças, na forma como organizamos o grupo de crianças, havendo equilíbrio entre momentos de grande grupo e momentos de pequeno grupo e o modo como as apoiamos nos diferentes momentos da rotina, que tempo prevemos para o brincar. Todas estas ações implicam o reconhecimento da importância das interações entre pares para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo que “é com bases nestes momentos simples que a criança se forma enquanto pessoa” (Jansá, 2013, p.19) onde cada uma delas, através das suas interações “não apenas significa o mundo, mas constrói sua identidade, mobilizando seus saberes e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas), ao mesmo tempo em que modifica esses saberes e essas funções” (Gutfreind et al., 2018, p.11).

Importa, por fim, refletir sobre a construção da minha identidade profissional, que de acordo com Sarmiento (2009) “corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48). O processo de investigação desenvolvido e, principalmente, a prática pedagógica realizada em contexto de creche e em contexto de jardim de infância, fez-me refletir sobre as atitudes, ações e valores na Educação e o impacto que estas têm nas crianças uma vez que nós enquanto adultos somos modelos para as crianças, que são sujeitos de direitos e devem ser respeitados como tal. Considero, desta forma, fundamental que o Educador dê voz a todas as crianças, que as ouça, que lhes dê espaço e tempo para participarem, para partilhem com os colegas e adultos o que pensam e como, e o que conhecimento que têm das suas vivências diárias. É nestes momentos que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2011) a criança ouve e faz-se ouvir, isto é, escuta o que os outros têm para dizer e sente que é escutada, tornando-se dessa forma num “processo humanizante – a criança sabe que lhe é garantida a escuta de si e dos outros (pedagogia do ser, dos laços, do pertencimento)” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.114).

Enquanto futura educadora pretendo adotar uma prática centrada na criança, o que impõe que seja ética nas minhas atitudes e no reconhecimento de que a criança é um ser ativo e competente, a todos os níveis, nomeadamente nas suas capacidades interativas e comunicacionais. Aprendi que a participação da criança depende, e é influenciada, pelo contexto educativo, e principalmente pela forma como o educador de infância gere a sua prática, as concepções que tem de criança, ou seja, a forma como construímos a nossa compreensão do que é ser criança, como a criança se desenvolve e aprende, as concepções de educação, o conhecimento que temos da pedagogia. Desta forma, é importante não só dar-lhe voz, reconhecendo os seus interesses e necessidades, como é importante reconhecê-la como um ser com direitos, pelo que se torna essencial “escutar os seus dizeres, e as suas formulações, as suas criações de sentido, as suas justas reivindicações” (Vasconcelos, 2011, p.72) sem nunca as julgar.

No que concerne à interação social, só a partir do conhecimento e reconhecimento das capacidades interativas das crianças, o educador pode promover esses momentos e valorizá-los na construção do seu currículo. Observar e refletir como as crianças interagiam entre si, apoiar esses momentos como forma de promover ou potenciar o investimento das crianças nas ações, contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem, realizar propostas que fomentaram as interações, observar a forma como os espaços e as rotinas estavam organizadas, ajudou-me a compreender que a interação social é uma das dimensões a pensar no agir pedagógico.

É por isto tudo que, enquanto futura educadora de infância, estarei atenta e disponível às e para as interações entre pares que acontecerem na minha sala, no exterior, e em outros locais da instituição que as crianças integrem. O reconhecimento das interações entre crianças em contextos de educação de infância, a organização de ambientes propícios a estas interações serão parte integrante da minha prática, pelo que considero que o presente estudo permitiu-me construir conhecimento sobre as interações criança/criança bem como influenciou e enriqueceu as minhas concepções. Contudo, é necessário continuar a construir conhecimento sobre a profissão e a prática, sendo por isso que considero que tenho muito para aprender e refletir, medos e dificuldades para ultrapassar mas quero “(re)começar, continuar, errar, ultrapassar, inovar, sonhar, procurar, encontrar [e] alcançar” (Matias & Vasconcelos, 2010, p.17).

## Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1ªed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, L. & Rossetti-Ferreira, M. (2014). Transformações da Relação afetiva entre o bebé e a Educadora na creche. *Análise Psicológica*, 2(32), pp. 173-186.
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação: Desafios de construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado*.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento: Contributo para uma mudança reflexiva da educação*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e a cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, pp.110-121.
- Barbosa, M. (2010). *Especificidades da ação pedagógica com bebés*. Belo Horizonte: Anais do Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais.
- Brandes, H. (2014). Alguns aspetos psicológicos do grupo de crianças no jardim de infância. *Da Investigação às práticas*, 5(1), pp. 4-18.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cairuga, R. Castro, M. & Costa, M. (2015). *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Cardona, M. (2011). Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de infância? Fundamentos e Conceções subjacentes. *Nuances: estudos sobre educação*, 21(20), pp. 141-159.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação: Guia para Auto-aprendizagem* (2ªed.). Lisboa: Universidade Aberta.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 455-479.
- Cró, M. & Pinho, A. (2011). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de creche versus prática profissional dos Educadores de Infância. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 19(1), pp. 308-327.
- Cordazzo, S. & Vieira, M. (2007). A Brincadeira e as suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 7(1), pp. 92-104.
- Daubert, E., Ramani, G. & Rubin, K. (2018). Aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras e desenvolvimento social. *Enciclopédia sobre Desenvolvimento na Primeira Infância*.
- Dias, I. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista ibero-americana de Educação*, 60(1), pp. 1-10.
- Dias, I., Correia, S. & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadoras de infância. *Revista Eletrónica de Educação*, 7(3), pp. 9-24.
- Fernandes, A.M. (2006). A Investigação-Ação como Metodologia. In Projeto SER MAIS. Porto: Universidade do Porto.
- Fochi, P. (2015). *Afinal o que fazem os bebés no berçário? Comunicação, autonomia e saber fazer de bebés em contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso.
- Folque, M. d. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar - O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (1991). *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Fuertes, M., & Luís, H. (2014). Vinculação, Práticas Educativas na Primeira Infância e Intervenção Precoce. *Interações*, 10(30), pp.1-7.
- Garcia, A. (2018). *Tempo e Espaço: Interações na Educação Infantil*. São Paulo: Editora Senac.

- Gonçalves, M.I. (2009). *Avaliação em Educação de Infância – Das concepções às práticas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Gutfreind, C., Guimarães, D., Beber, I., Corsino, P. & Oliveira, Z. (2018). A importância das Interações. *Revista Pátio Educação Infantil*, 16(54), pp.5-43.
- Hamido, G. & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: reflexões e perspectivas multidisciplinares. *Interações*, 27, pp.1-12.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoffmann, J. (2015). *Avaliação e Educação Infantil – Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Horn, M. d. (2004). Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil. São Paulo: Artmed
- Instituto da Segurança Social, I.P. (2011). *Manual de Processos Chave*. Creche (2ª ed.). Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação: do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre : Artmed.
- Jansá, E. (2013). Valor e complexidade da simplicidade. *Infância na Europa*, 25, pp. 28-29.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil, obtido de: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>
- Ladd, G. & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In Spodek, B. *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Pp. 119-157.
- Lessard-Hebert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lira, A. & Nascimento, E. (2017). O que fazem os bebês? Angústias e incompreensões de futuros profissionais em processo de formação. In *Praxis Educativa e Infância*:

- Intersecções para a formação integral da criança*. Brasil: Editora CVR. Pp. 19-31.
- Lopes, L., Magalhães, C. & Mauro, P. (2003). Interações entre pré-escolares: possibilidades de análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 88-97.
- Ludke, M. & André, M.E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Brasil: Editora Pedagógica e Universidade LTDA.
- Luís, V. (2018). Bebê dá licença? Quantos passos? Pro-curar ação social dos bebés na creche. In *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). *Aprender a ser Educador de Infância: o processo de supervisão na formação inicial*.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Michélsen, E. (2011). Aprendendo a Conhecer-se. *Infância na Europa*, 20, 10-11.
- Montagner, H. (1993). *A criança ator do seu desenvolvimento*. Instituto Piaget: Epigénese e Desenvolvimento.
- Mussatti, T. (2003). Modalidades e Problemas do Processo de Socialização entre Crianças na Creche. In *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 Anos*. Porto Alegre: Artmed Editora. pp.189-245.
- Nicolaci-da-costa, A., Romão-Dias, D. & Di Luccio, F. (2008). Uso das entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), pp.36-43.
- Oliveira, Z. (2009). Formação de Professores e apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir na educação infantil. *Salto para o Futuro: Educação de crianças em Creche*, 15, pp. 31-36.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O trabalho de Projeto em Pedagogia - em - participação*. Porto : Porto Editora .
- Oliveira, Z., Mello, A., Vitoria, T. & Ferreira, M. (2000). *Creches: crianças, faz de contas & Cia*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Oliveira, Z. & Rossetti-Ferreira, M. (1993). O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, pp.62-70
- Pedrosa, M. (2009). A Surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos. *Salto para o Futuro: Educação de crianças em Creche*, 15, pp. 17-24.
- Pires, A. (2018). “As crianças participam...olha quando cantamos, elas cantam connosco” – A participação da criança pequena: da teoria à prática. In *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional De Educação. Obtido de [http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1\\_A\\_Educacao.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf)
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rabello, E. & Passos, J. (s.d.). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Obtido de <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf>
- Rossetti-Ferreira, M., Amorim, K. & Oliveira, Z. (2009). Olhando a criança e os seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação Infantil. *Psicologia USP*, 20(3), pp. 437-464.
- Rolim, A., Guerra, S. & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23(2), pp.176-180.
- Salomão, H., Martini, M. & Jordão, A. (2007). A importância do lúdico na Educação Infantil: Enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado, obtido de <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.



- Santos, E., Morais, C. & Paiva, J. (2004). *Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino de Matemática: Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2009). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*, pp. 1-20.
- Sarmiento, T. (2016). *Juntos pela criança na creche*. Minho: CNIS
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Instituto Piaget: Epigénese e Desenvolvimento.
- Silva, J. & Arce, A. (2010). Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados à educação infantil: uma análise à luz da psicologia histórico-cultural. *Revista HISTEDBR on-line*, 39, pp. 119-135.
- Silva, A. & Pantoni, R. (2009). Apresentação da Educação de crianças em creche. *Salto para o Futuro: Educação de crianças em Creche*, 15, pp. 5-13.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. (2010). Brincar aos Escritores ou aos “Rimadores”. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, p. 11.
- Singer, E. (2002). The logic of YouTube childrens (noverbal) behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10 (1), pp. 55-65.
- Silva, S. & Sousa, A.. (2017). Planificação e avaliação cooperada: um percurso no jardim de infância infancia. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5(6), pp. 68-97.
- Spodek, B. & Saracho, D. (1998). O ambiente Social Positivo. In *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Stambak, M. (2011). *Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos*. Brasil: editora autores associado.

- Stoppard, M. (2005). Primeiras competências do bebê, jogos criativos para incentivar a aprendizagem. Civilização.
- Ujiie, N. & Pietrobon, S. (2017). *Práxis Educativa e Infância: Interseções para a formação integral da criança*. Paraná: CRV.
- Vasconcelos, C., Amorim, K., Anjos, A., & Ferreira, M. (2003). A incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), pp. 293-301.
- Verba, M. & Isambert, A. (1998). A construção do conhecimento através das trocas entre crianças: estatuto do papel dos “mais velhos” no interior do grupo. In *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed Editora. Pp. 245-257.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes
- Williams, S., Mastergeorge, A. & Ontai, L. (2010). Caregiver Involvement in infant peer interactions: scaffolding in a social contexto. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, pp. 251-256.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

### **Legislação**

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº201 – I Série A*.  
Ministério da Educação, Lisboa.

### **Documentos Institucionais**

- Regulamento Interno da Instituição A (2014/2019)
- Regulamento Interno da Instituição B (2019)
- Projeto Pedagógico da Instituição A (2018/2019)

## **Apêndices**

## **Apêndice 1 – Autorização de Recolha de Informação**

### Pedido de Autorização

Eu, Ana Cláudia Jesus, aluna do Instituto Politécnico de Setúbal da Escola Superior de Educação encontro-me a realizar um estágio curricular na Sala A/B no âmbito do mestrado em educação pré-escolar. Venho por este meio solicitar a autorização para fotografar/filmar o seu educando. As imagens destinam-se exclusivamente para fins académicos sem nunca colocarem a causa a criança, isto é, a cara nunca será revelada de forma a manter o sigilo.

<b>Nome da criança</b>	<b>Autorizo</b>	<b>Não autorizo</b>	<b>Assinatura</b>

Grata pela colaboração,

Ana Cláudia Jesus

## **Apêndice 2 – Exemplo de um Registo das Notas de campo**

### **Nota de campo 1 – Contexto de Creche**

**Data:** 29 de outubro de 2018

**Local:** Sala

Estou há duas semanas seguida na sala A. Estou fascinada com as interações que as crianças estabelecem entre si – riem, trocam olhares, gestos, brincam lado a lado – em vários momentos da rotina diária (refeição, sesta, atividades livres e orientadas). Mas também observei que surgiam muitos conflitos dessas interações, sendo o adulto muito procurado para interagirem e brincarem. Isto incita-me a questionar: Como posso, enquanto futura educadora, e neste contexto, potenciar interações entre as crianças que sejam importantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem?

### Apêndice 3 – Guião da Entrevista Semi-Estruturada

#### Guião da Entrevista Semi-Estruturada

**Tema:** Interações entre pares na Creche e no Jardim de Infância

**Questão de Investigação-Ação:** Como potenciar as interações entre pares na creche e no jardim de infância?

**Objetivo Geral:** Compreender as conceções das Educadoras Cooperantes no que concerne à Interação que as crianças estabelecem com os seus pares, bem como a influência que atribuem às interações na sua prática.

#### Legitimação da Entrevista

- Agradecer às entrevistadas a disponibilidade pela colaboração na investigação;
- Solicitar a autorização para gravar a entrevista;
- Garantir o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas, assegurando que estes só serão utilizados na presente investigação;
- Informar as entrevistadas de que a transcrição da entrevista lhes será enviada antes de ser utilizada de forma a que possam retificar alguma ideia e validar a utilização da mesma.

Objetivos	Questões	Questões-Auxiliares
Compreender a conceção das Educadoras relativamente às interações entre pares	<ul style="list-style-type: none"><li>- Boa tarde/bom dia há quantos anos é educadora em creche/ji?</li><li>- Qual a sua opinião sobre as interações que as crianças estabelecem entre si na creche/jardim de infância?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- De que forma, na sua opinião, estas contribuem para o desenvolvimento social da criança?</li></ul>

<p>Compreender a importância que as Educadoras atribuem às interações entre crianças na sua prática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera que a sua prática é promotora de interações entre pares?</li> <li>- Na sua prática que momentos identifica como privilegiados de interação entre pares?</li> <li>- Qual a postura/atitude dos adultos da sala face às interações das crianças?</li> </ul>	<p>Se sim, em que momentos?</p> <p>As interações entre pares são objeto de observação, registo e reflexão?</p>
<p>Percecionar a importância que as educadoras atribuem ao espaço e materiais como potencializadores de interações entre pares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que intencionalidades educativas tem na organização dos espaços e materiais?</li> <li>- Na sua opinião, a organização dos espaços e materiais da sua sala influenciam as interações criança/criança?</li> </ul>	<p>- se sim, como?</p>
<p>Compreender a influencia que o percurso profissional tem, ou não, na forma como Educador de Infância reconhece as interações entre pares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera que os seus percursos pessoal e profissional influenciam a forma como entende as interações entre pares?</li> </ul>	

#### **Apêndice 4 – Transcrição da Entrevista em Contexto de Creche**

**Entrevistador:** Ana Cláudia Jesus

**Entrevistado:** Educadora Cooperante do Contexto de Creche

**Dia:** 27/04/2020

#### **Legenda de pergunta-resposta:**

AC – Ana Cláudia

EI – Educadora de Infância

**AC – Boa Tarde, quero começar por lhe agradecer a disponibilidade. Gostaria de dar início à entrevista, sabendo há quantos anos é Educadora em Creche?**

**E.I.** – bem...em creche sou desde 1999, portanto eu creio que (...) fazendo as contas, há quase 20 anos. Aliás, foi em setembro...eu comecei em setembro de 99 praticamente há 20 anos, vá 21.

**AC – Qual a sua opinião que as crianças estabelecem entre si na creche?**

**EI** – No meu ponto de vista as interações são o aspeto principal e fundamental para as aprendizagens das crianças, portanto no fundo o desenvolvimento delas é feito a partir precisamente dessas interações (Entre elas, entre os adultos e entre o meio envolvente obviamente). Mas que são fundamentais do ponto de vista sobretudo do desenvolvimento social de cada uma delas. É nessa interação que a criança vai ganhando suporte também para continuar os seus desafios e as suas aprendizagens. Portanto, são fundamentais na vida da criança...as interações entre elas, no meu ponto de vista.

**AC – Considera então que a sua prática é promotora de interações entre pares?**

**EI** – Sim, sim, sem dúvida. Defendo isso e procuro no meu dia a dia promover esses momentos facilitadores de interações entre eles.

**AC – Que momentos identifica como privilegiados de interação entre pares?**

Bem, quase todos os momentos do dia-a-dia da creche não é, há exceção daqueles momentos em que há uma maior interação entre o adulto e a criança e que portanto dependendo também da sala em que estamos, do grupo etário que estamos a falar não é porque com bebés existe uma maior interação entre eles nos momentos em que eles estão

digamos em exploração, que não estão a dormir ou a comer, em que aí é mais uma interação de adulto-criança, ou que não está no momento da muda da fralda e a higiene porque aí é principalmente a ação do adulto com a criança do que propriamente com outras crianças. Portanto, reportando por exemplo para um primeiro berçário é mais um momento de exploração, creio que é quando eles estão no tapete, é quando o educador permite que eles estejam a agir por iniciativa própria, por vontade própria e que acabam por interagir com eles. Noutras salas, existe, tirando também os momentos da higiene e mesmo assim isso já é discutível porque posso estar a mudar uma fralda, mas posso ter também um bebé que já está a controlar os esfíncteres e pode estar, ao mesmo tempo a interagir com outros. Portanto, a interação entre eles é praticamente o dia todo e existem momentos em que são preferencialmente interação entre adulto-criança. Mas eu acho que desde que a criança entra para um contexto social de creche e que seja permitida essas interações, essas interações acontecem quase sempre.

**AC – Qual a atitude dos adultos da sala face às interações entre as crianças?**

**EI –** Qual é a atitude. É aquela que eu defendo ou aquela que existe no contexto da nossa sala?

**AC – A que defende e a que existe também no contexto da sua sala**

**EI –** É assim, não é que isto seja diferente, mas pronto há situações em que os adultos acabam por tomar atitudes que poderão não ir ao encontro daquilo que efetivamente defendemos não é. Mas é um princípio da equipa da sala apoiar essas interações e desde possível envolver-se também nas mesmas, desde que a criança assim o permita. Pronto, depois há alturas em que se calhar, nomeadamente quando há a dificuldade na resolução de conflitos, em que as vezes aí o adulto intervêm de uma forma diremos menos adequada talvez, que é no fundo evitar que o conflito persista e cortar ali a interação que está a haver, isto quando não se consegue resolver em primeiro lugar com o apoio das crianças em questão não é? Quando isto é difícil, as vezes tomasse atitudes de “vai tu para lá e tu para lá” para não brigarem mais, e aqui há um corte nessa interação. Mas o princípio e que nós defendemos pronto, e creio que tiveste essa oportunidade de assistir é que as crianças interajam o mais que possam umas com as outras e a exploração com o meio ambiente e com os adultos que fazem parte da equipa. Ali não há muitas limitações nesse aspeto.



**AC – As interações entre pares são objeto de observação, registo e reflexão?**

**EI-** São objeto de observação, são objeto de reflexão certamente. Ah (...) de registo começamos agora a ser um bocadinho mais cuidadosas com isso. Nós este ano, e se não fosse esta pandemia que vivemos agora eu creio que estávamos agora num bom caminho para iniciar um bom trabalho em termos do que é o registo. Nós Educadores sempre tivemos um grande problema na capacidade de registar. Qualquer das formas eu sempre optei por pontualmente fazer uns registos das observações e refletir sobre elas, mas sem ser uma coisa muito formalizada. Ah (...) nós falamos muito em equipa quando as interações acontecem, partilhamos umas com as outras aquilo que se está a passar e no fundo que evidências em termos de desenvolvimento é que estão ali a acontecer e rimos às vezes com as coisas e conversamos as vezes sobre alguma situação que nos chama mais a atenção que outra mas sim, é motivo para observar e refletir, sem dúvida. O registo fica um bocadinho mais aquém, mas é uma coisa que nós estamos a trabalhar seriamente, por isso. Até agora em termos de pandemia através destas plataformas.

**AC – Agora direcionando a entrevista em relação à organização dos espaços e dos materiais, que intencionalidades educativas tem na organização dos espaços e dos materiais?**

**EI –** Bem, é o mesmo princípio da liberdade de movimento, da liberdade de expressão, da liberdade de (...) o nosso objetivo relativamente Às crianças é que possa ter oportunidade de explorar tudo, termos uma quantidade de materiais o mais diversos possível tendo em conta aquilo que nos é possível ter. Porque é verdade que se nós refletirmos um bocadinho acerca dos materiais pensamos “opá seria tão bom ter outros tipos de materiais para oferecer às crianças” não tendo nós acabamos por fazer aqui uma ginástica mas de forma a que a criança possa efetivamente utilizar vários tipos de materiais e experimentar vários tipos de materiais e utilizar o espaço, utilizar os moveis, utilizar as cadeiras, utilizar tudo aquilo que ela tem e que possa estar obviamente ao acesso dela, pronto principalmente é isso.

**AC – Na sua opinião, a organização dos espaços e materiais influenciam as interações entre pares?**

**E-** Claramente, claramente! é assim, a forma como nós organizamos o espaço, em termos daquilo que existe, da amplitude precisamente de espaço em que possa permitir um maior contacto físico entre as crianças, jogos e brincadeiras que possam promover esse contacto. Portanto, todo o espaço físico e inclusive os materiais que colocamos À disposição da

criança para que ela explore, influencia claramente as interações entre eles. Claramente, porque se eu estiver um espaço muito fechado, um espaço que a criança não consiga quase tocar no coleguinha que está ao lado, dificilmente as interações ocorrem numa situação assim em creche isso não acontece, em creche na nossa creche pelo menos e acredito que na maior parte delas o espaço seja promotor dessas interações. O espaço físico é um aspeto importante a ter em conta.

**AC – Para finalizar a entrevista, gostava de lhe perguntar se os seus percursos pessoais e profissionais influenciam a forma como entende as interações entre pares?**

E- Muito, eu posso falar que do meu ponto de vista (...) Eu vou ser muito clara, eu não consigo dissociar o pessoal do profissional. Ah... obviamente que a minha experiência profissional ao longo destes anos, estes anos em creche e outros tantos em (...) não eram tantos, cerca de 8 anos em jardim de infância. Portanto, este percurso fez-me aprender sobre o que é isto de creche e como é que estas coisas acontecem em creche, e como é que o desenvolvimento das crianças se dá nestes contextos. Mas obviamente que também tem muito a ver com a minha parte pessoal porque acredito que as pessoas só interagindo, só estabelecendo um contacto mais próximo conseguem efetivamente fazer aprendizagens e conhecer, conhecer-se a si e conhecer o outro, portanto é através desta interação que isto acontece (Isto do ponto de vista pessoal eu acredito nisto). Depois com o meu percurso profissional, com o facto também de ter feito a minha formação depois de ter tirado o curso, a minha especialização digamos em primeira infância para poder ter o grau de licenciada foi muito intensa nesse aspeto e vai-me despertar também para uma série de coisas que eu aprofundi de uma forma diferente e comecei a olhar para a criança em idade de creche como efetivamente um aprendiz em expansão não é e perceber que essa aprendizagem era feita através da relação que estabelecia comigo, com a equipa e com as outras crianças. Há uma coisa que para mim eu gosto imenso de fazer, isto ainda a propósito dos registos e das reflexões das interações, não registando... quando eu falava há pouco que não registava que é difícil registar, não registo através da escrita, mas tenho muita informação dessas interações em vídeos, que com alguma facilidade e regularidade eu os revejo e me dá prazer ver essas imagens... que são riquíssimas em termos de informação. Pronto é assim.

## **Apêndice 5 - Transcrição da Entrevista em Contexto de Jardim de Infância**

**Entrevistador:** Ana Cláudia Jesus

**Entrevistado:** Educadora Cooperante do Contexto de Jardim de Infância

**Dia:** 28/04/2020

### **Legenda de pergunta-resposta:**

AC – Ana Cláudia

EI – Educadora de Infância

**AC – Boa Tarde, quero começar por lhe agradecer a disponibilidade. Gostaria de dar início à entrevista, sabendo há quantos anos é Educadora em Jardim de Infância?**

**EI –** Ora jardim de infância, aí há uns 12 anos. Eu tenho 15 anos de serviço, mas fiz também creche, mas de jardim de infância aí há uns 12 anos sim.

**AC - Agora gostava de começar por perguntar qual a sua opinião sobre as interações que as crianças estabelecem entre si no jardim de infância?**

**EI –** Ah (...) as interações são importantes e eles estabelecem isso desde muito cedo, não é, não só como desenvolvem a identidade, como também a confiança, a autonomia, a autoconfiança, a iniciativa, e isso são os pilares para depois as relações interpessoais e as relações humanas. pronto e basicamente é isso, o que se (...) o que elas realmente fazem, as interações que eles estabelecem no jardim de infância é mesmo isso, desde muito pequeninos.

**AC – Considera que a sua prática é promotora de interações entre pares?**

**EI –** Sim, sim.

**AC- Que momentos identifica como privilegiados dessas interações?**

**E.I –** Então olha, temos os momentos da historias, quando estou a contar historias, tanto com imagens como com fantoches, como só com o livro, quando faço, quando provoco algumas perguntas e eles respondem, e às vezes provoco perguntas que depois provoca um e depois metade da pergunta e depois faço com que o colega do lado responda aquilo...ao restante. Nos jogos de faz de conta, nos jogos sociais, quando se tenta brincar

um bocadinho em que eles depois acabam por... a relação deles socialmente é muito... como é que eu hei de te dizer - quando se promove aqueles momentos em que eles se têm que ajudar uns aos outros para poder concluir o jogo, a cooperação. Quando estou no contar e mostrar, na manhã, tento provocar com que haja mais interação entre eles; quando se antecipa o que vamos fazer e quando peço ajuda por exemplo quando pergunto a eles quem é que quer ajudar, por exemplo o João a fazer este trabalho e logo aí estou a promover também a interação, e aí costuma ser um ou dois ou três e as vezes até quer o jogo todo dependendo daquilo que seja. Ah... através dos trabalhos de projeto, também acaba por influenciar um pouco aqui a interação deles; as tarefas são sempre feitas a pares, e vamos rodando para que eles também criem ali ligações não só com o melhor amigo porque eles têm sempre aquela relação mais com uns do que com outros, mas haver aqui também uma relação entre todos. Ah... e pronto os jogos sociais, é isso. Principalmente é isso.

**AC - Qual é a postura dos adultos face às interações entre as crianças?**

**EI** - qual é a atitude?

**AC** - Sim, a atitude que os adultos adotam quando pretendem promover interações e quando as observam.

**EI** - O que é que nós fazemos... quando somos nós a provocar?

**AC** - sim.

**EI** - a nossa atitude, tentamos sempre promover momentos em que eles estejam a interagir, aliás as vezes nem precisamos de promover porque eles próprios fazem isso espontaneamente não é. Nós é estar o mínimo e o máximo de alerta possível também perceber às vezes a forma como eles lidam uns com os outros e perceber o porque dele estar a reagir daquela forma e não reagiu de outra, e as vezes chego e pergunto: porque é que estás a fazer isso? Porque é que tu estás a reagir desta forma com o teu amigo? E tento ajudar e compreendê-los um pouco, e para que a interação seja agradável e não de conflito porque as vezes a interação também acaba por ser conflituosas, mas basicamente é isso.

**AC - E essas interações são alvo de registo?**

**E.I** – Sim, o facto de eles interagirem uns com os outros e a forma como canalizam isso acaba sempre por nós registarmos e tentarmos estar o máximo atentas possível e é sempre alvo de reflexão. A gente acaba por refletir as vezes o porque daquilo estar a acontecer e de que forma aquilo aconteceu, e registo também e faço as observações e vou ter com

eles tento colocar-me, às vezes, um pouco no lugar deles não é, para também perceber porque é que aquilo está a acontecer e é isso mais ou menos. Não sei se queres perguntar mais alguma coisa acerca disso dos registos e da reflexão.

**A.C.: Sim, de que forma são feitos esses registos?**

Normalmente fazemos os registos fotográficos e as vezes também os áudios acabamos por registar. Nós Fazemos uma coisa muito engraçada, que é a auto-avaliação e são eles que fazem a auto-avaliação e é engraçado eles às vezes conversam connosco acerca daquilo que se passou e o que se passou nesses momentos em que estamos sozinhos com eles, e tudo fica registado também. Interações que as vezes acontecem em sala e mesmo no recreio e eles depois remetem esse momento em que estão a fazer a auto-avaliação de coisas, por exemplo: ao nível da autonomia tu achas que já és capaz de fazer tudo sozinho ou o que é que tu achas que és capaz de fazer sozinho? E ele diz: eu sou capaz de fazer sozinho, mas espera Educadora B houve ali um dia que eu precisei da ajuda de outro amigo e fiz isto e fiz aquilo e tive de o chamar porque senão eu não conseguia fazer. E depois eu as vezes digo: então tu consegues fazer tudo sozinho? Não eu preciso mesmo da ajuda de alguns amigos para fazer alguma tarefa e, portanto, isto fica tudo registo a nível de áudios e muitas vezes as interações gravo e mando para as comunidades e faço as partilhas com os pais. E estes áudios não faço com os pais, mas ficam nos registos da sala.

**AC - Agora direcionando a entrevista aos espaços e materiais, que intencionalidades educativas tem na organização dos espaços e materiais?**

**E.I** – olha, nós tentamos sempre e falo por mim educadora, tento sempre promover o espaço e os materiais de forma a que essas interações sejam o máximo possível – de que forma? Promovendo as áreas de interesse deles, através da brincadeira do faz de conta, é o que eles mais gostam de fazer, eles adoram estar ali a brincar na área do faz de conta. Tentamos por o espaço e os materiais de forma que eles interajam entre si e que de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras. Tentamos sempre ter o maior numero de materiais, as vezes também não é possível como a gente quer, mas para que haja uma grande variedade de brincadeiras não só materiais estruturados como não estruturados. E para mim essa é a parte mais importante, é haver materiais não estruturados para que eles possam também criar mais esses laços de interação, e o que se vê, por exemplo se nos pormos uma caixa cheia de tubos e cheia de material de desperdício (com tampas) em cima da mesa há ali uma partilha brutal nas interações entre eles. Isso é muito

enriquecedor, temos de criar mais esses momentos que às vezes nos falham porque o dia é repleto de tanta coisa, de tantas rotinas, e às vezes acaba por isso passar um pouco mas realmente o termos uma sala com imensos materiais, coisas da natureza, aqueles pauzinhos, mesmo uns troncos de umas arvores cortados, umas tábuas, eles tem aí diversos materiais que podem eles fazer uma construção e que precisam mesmo de interagir uns com os outros e nota-se muito mais com este tipo de materiais do que propriamente com carrinhos (às vezes com os carrinhos até brincam mais sozinhos do que com o outro, que é o que fazem em casa porque estão sozinhos e em casa brincam sozinhos, não há tanta interação) e às vezes com estas construções é muito mais enriquecedor.

**AC - Na sua opinião a organização dos espaços e materiais da sua sala, influenciam as interações entre crianças?**

**E.I** – Sim sim, influencia embora tanto os materiais como as nossas áreas são flexíveis, portanto, eles acabam por poder levar imensas coisas para a área (não as plasticinas, mas as vezes deixo as plasticinas). Acho que quanto mais os materiais forem enriquecedores mais as brincadeiras são também enriquecedoras, mas sempre de forma flexível. Por exemplo, na área da matemática é claro que eles também podem plasticina, e eles fazerem imensas coisas com a plasticina na área da matemática, não quer dizer que dizer a plasticina tenha só de estar na área da expressão, não... acho que isso também facilita um pouco a interação entre eles. Pretende-se é que eles circulem pelas áreas e seja um pouco flexível.

**AC – Para finalizar a entrevista, gostava de lhe perguntar se os seus percursos pessoais e profissionais influenciam a forma como entende as interações entre pares?**

**EI** - Sim, o facto de já ter passado por algumas instituições boas e por algumas valências, influenciam decerto a minha maneira de olhar, de pensar e de refletir sobre as coisas. E a forma como me organizo agora e como me reorganizo com os espaços, com os materiais, com as novas aprendizagens eu acho que este percurso todo até agora tem sido uma mais valia. Quando acabei o curso ia muito com os olhos tapados e sem saber muito bem. Olha deixa ver aquilo que vai dar. Mas realmente faz pensar, e faz-nos refletir sobre a nossa prática. E é claro que muitas das vezes aquilo que nos estamos a fazer nem estamos a pensar muito bem naquilo que está sair naquele momento, e quando chegamos a casa e nos sentamos um bocadinho e eles não estão lá refletimos um pouco e vimos olha realmente eu vi isto e vi aquilo, ou então olhamos para a nossa sala e pensarmos: seu eu

mudar isto ou por aquilo ali eu vou proporcionar aqui mais uma aprendizagem, mais uma interação, de forma ativa nas crianças.

## Apêndice 6 – Grelhas de análise de conteúdo

<b><u>Grelha de análise de Conteúdo – Contexto de Creche</u></b>			
<b><u>Tema</u></b>	<b><u>Categoria</u></b>	<b><u>Entrevista</u></b>	<b><u>Notas de Campo</u></b>
Importância das interações na aprendizagem e desenvolvimento das crianças	Conceção da Educadora	<p>“as interações são o aspeto principal e fundamental para as aprendizagens das crianças, portanto no fundo o desenvolvimento delas é feito a partir precisamente dessas interações (Entre elas, entre os adultos e entre o meio envolvente obviamente).”</p>	<p>“Terminei as duas semanas do 3º momento de estágio, foi importante e interessante observar que a Educadora continuava a valorizar a interação entre as crianças. Desenvolveu diversos momentos através de uma história no qual observei diversas interações” – 11 de outubro de 2019</p>
	Momentos privilegiados de Interação	<p>“É nessa interação que a criança vai ganhando suporte também para continuar os seus desafios e as suas aprendizagens”</p> <p>“quase todos os momentos do dia-a-dia da creche não é (...) a interação entre eles é praticamente o dia todo e existem momentos em que são preferencialmente interação entre adulto-criança. Mas eu acho que desde que a criança entra para um contexto social de creche e</p>	<p>“Enquanto observava-mos as crianças no espaço exterior, a Educadora cooperante chamou-me à atenção para reparar no D. que estava a auxiliar o V. a calçar os sapatos. E referiu: “às vezes não reparamos, mas as interações acontecem a todo o momento” – 21 de Novembro de 2018</p>



		que seja permitida essas interações, essas interações acontecem quase sempre.”	
O papel dos Adultos no apoio à interação entre crianças	<p>Atitude/Postura</p> <p>Conflitos</p>	<p>“(…) o principio e que nós defendemos pronto, e creio que tiveste essa oportunidade de assistir é que as crianças interajam o mais que possam umas com as outras e a exploração com o meio ambiente e com os adultos que fazem parte da equipa. Ali não há muitas limitações nesse aspeto”</p> <p>“Mas é um principio da equipa da sala apoiar essas interações e desde possível envolver-se também nas mesmas, desde que a criança assim o permita”</p> <p>“há situações em que os adultos acabam por tomar atitudes que poderão não ir ao encontro daquilo que efetivamente defendemos não é (...)nomeadamente quando há a dificuldade na resolução de conflitos, em</p>	<p>“ao longo dos dias tenho observado que a equipa permite que as crianças interajam entre si em vários momentos da rotina. Um desses momentos acontece na hora da sesta – A S. vai para o catre e repara que o G. estava destapado, tapa-o e senta-se ao seu lado a dar-lhe carinho. Durante todo o momento a educadora permitiu a interação, sem impor à S. que se fosse deitar. “– 5 de novembro de 2018</p> <p>A M. e a C. estão a interagir uma com a outra através de um brinquedo que está no</p>

	Registo/Observação/ Reflexão	<p>que as vezes ai o adulto intervêm de uma forma diremos menos adequada talvez, que é no fundo evitar que o conflito persista e cortar ali a interação que está a haver”</p> <p>“São objeto de observação, são objeto de reflexão certamente (...) nós falamos muito em equipa quando as interações acontecem, partilhamos umas com as outras aquilo que se está a passar e no fundo que evidências em termos de desenvolvimento é que estão ali a acontecer e rimos às vezes com as coisas e conversamos as vezes sobre alguma situação que nos chama mais a atenção”</p>	<p>chão. A M. puxa o brinquedo para si e olha para a C. que por sua vez, puxa também o brinquedo para si. A M. começa a chorar. Um dos adultos reparou que a M. estava a chorar e retirou-a para lhe mudar a fralda e evitar que o conflito continuasse. – 4 de Novembro de 2018</p> <p>“Em conjunto com a Educadora estivemos a verificar os registos da semana para partilharmos com os pais através da plataforma. As interações aparecem em diversos momentos captados.” – 27 de novembro de 2018</p>
A importância da organização dos espaços e materiais	Intencionalidades	<p>“é o mesmo principio da liberdade de movimento, da liberdade de expressão, da liberdade de (...) o nosso objetivo relativamente Às crianças é que possa ter oportunidade de explorar tudo”</p>	

	Influencia na Interação	<p>“A forma como nós organizamos o espaço, em termos daquilo que existe, da amplitude precisamente de espaço em que possa permitir um maior contacto físico entre as crianças, jogos e brincadeiras que possam promover esse contacto (...)se eu estiver um espaço muito fechado, um espaço que a criança não consiga quase tocar no coleguinha que está ao lado, dificilmente as interações ocorrem”</p>	
	Constrangimentos /Estratégias	<p>“opa seria tão bom ter outros tipos de materiais para oferecer às crianças” não tendo nós acabamos por fazer aqui uma ginástica, mas de forma a que a criança possa efetivamente utilizar vários tipos de materiais e experimentar vários tipos de materiais e utilizar o espaço”</p>	<p>“A Educadora proporciona diversos momentos nos quais as crianças podem explorar outro tipo de materiais, nomeadamente os não estruturados. Na terça feira, em equipa, propôs a exploração de caixas de cartão” - 8 de Outubro de 2019</p>

<b><u>Grelha de análise de Conteúdo – Contexto de Jardim de Infância</u></b>			
<b><u>Tema</u></b>	<b><u>Categoria</u></b>	<b><u>Entrevista</u></b>	<b><u>Notas de Campo</u></b>
Importância das interações na aprendizagem e desenvolvimento das crianças	Conceção da Educadora	“as interações são importantes e eles estabelecem isso desde muito cedo, não é, não só como desenvolvem a identidade, como também a confiança, a autonomia, a autoconfiança, a iniciativa, e isso são os pilares para depois as relações interpessoais e as relações humanas”	“Estou na primeira semana de estágio, ainda a integrar-me. A educadora, em relação ao grupo, partilhou que este ano letivo pretende dar destaque ao desenvolvimento social devido ao facto de notar algumas dificuldades na interação entre eles (saber ouvir, saber brincar)” -  “Estou há duas semana no contexto. Observei que as crianças interagem entre si em vários momentos ao longo do dia –
	Momentos privilegiados de Interação	“temos os momentos da historias, quando estou a contar historias, tanto com imagens como com fantoches, como só com o livro, quando faço, quando provoco algumas perguntas e eles respondem (...)”	
		“Nos jogos de faz de conta, nos jogos sociais, quando se tenta brincar um bocadinho em que eles depois acabam por... a relação deles socialmente é muito... como é que eu hei de te dizer - quando se promove	

		<p>aqueles momentos em que eles se têm que ajudar uns aos outros para poder concluir o jogo, a cooperação”</p> <p>Quando estou no contar e mostrar, na manhã, tento provocar com que haja mais interação entre eles (...) através dos trabalhos de projeto, também acaba por influenciar um pouco aqui a interação deles; as tarefas são sempre feitas a pares)</p>	<p>momento da higiene, momentos de espaço exterior, momento da refeição. Mas tem tantas atividades extracurriculares. Estão a interagir e a brincar, vão para as atividades, e vice-versa, são dias muito corridos e preenchidos. Acabam por muitas vezes, nesses momentos envolverem-se em conflitos entre pares” - 22 de março de 2019</p>
<p>O papel dos Adultos no apoio à interação entre crianças</p>	<p>Atitude/Postura</p> <p>Conflitos</p>	<p>“tentamos sempre promover momentos em que eles estejam a interagir, aliás as vezes nem precisamos de promover porque eles próprios fazem isso espontaneamente não é. Nós é estar o mínimo e o máximo de alerta possível”</p> <p>“as vezes chego e pergunto: porque é que estás a fazer isso? Porque é que tu estás a reagir desta forma com o teu amigo? E tento ajudar e compreendê-los um pouco,</p>	<p>“Nos momentos de transição, em conjunto com a Educadora temos feito muitas danças de roda – as crianças divertem-se e interagem muito” 15 de outubro de 2019</p> <p>“Durante o momento de exploração do espaço exterior a M. e a I. têm um conflito, porque ambas querem o balde para a areia.</p>

	Registo/Observação/ Reflexão	<p>e para que a interação seja agradável e não de conflito porque as vezes a interação também acabam por ser conflituosas”</p> <p>“o facto de eles interagirem uns com os outros e a forma como canalizam isso acaba sempre por nós registarmos e tentarmos estar o máximo atentas possível e é sempre alvo de reflexão”</p>	A educadora intervém e tenta perceber o que está a acontecer. “22 de outubro de 2019.
A importância da organização dos espaços e materiais	<p>Intencionalidades</p> <p>Influencia na Interação</p>	<p>“nós tentamos sempre e falo por mim educadora, tento sempre promover o espaço e os materiais de forma a que essas interações sejam o máximo possível – de que forma? Promovendo as áreas de interesse deles”</p> <p>“Sim sim, influencia embora tanto os materiais como as nossas áreas são flexíveis, portanto, eles acabam por poder levar imensas coisas para a área (não as plasticinas, mas as vezes deixo as plasticinas). Acho que</p>	

	<p>Constrangimentos /Estratégias</p>	<p>quanto mais os materiais forem enriquecedores mais as brincadeiras são também enriquecedoras, mas sempre de forma flexível”</p> <p>“Tentamos sempre ter o maior número de materiais, as vezes também não é possível como a gente quer, mas para que haja uma grande variedade de brincadeiras não só materiais estruturados como não estruturados”</p>	<p>“Na sala existem diversas caixas com materiais de desperdício e materiais não estruturados que as crianças podem utilizar nas suas brincadeiras. Observei que as crianças autonomamente vão buscar a massa de moldar e levam para a área do faz de conta, por exemplo.” 23 de outubro de 2019</p>
--	--	---	--

## Apêndice 7 – Intervenção “Dançamos Juntos”

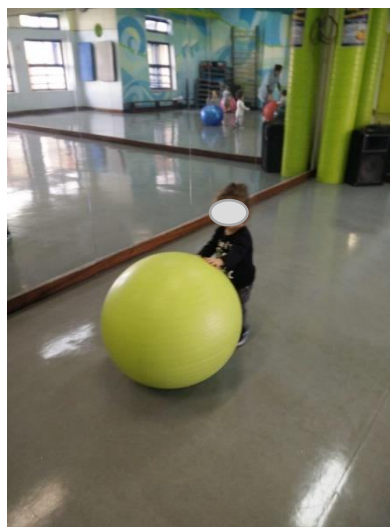




**Apêndice 8** – Planificação da intervenção “Pensar o espaço e os materiais – Exploração de bolas, arcos e blocos em conjunto”

<b>Pensar o espaço e os materiais – Exploração de bolas, arcos e blocos</b>				
<b>Momento da rotina</b>	<b>Procedimento</b>	<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Atividades orientadas</b>	<p>A atividade consiste na exploração de bolas, arcos e blocos previamente distribuídos pelo espaço (ginásio).</p> <p>Organizar os arcos e os blocos de forma a construir um percurso (pode ser ou não seguido pelas crianças).</p> <p>Distribuir as bolas pelo ginásio.</p> <p>O ginásio deve ser organizado de forma a permitir a circulação livre das crianças.</p>	<p>Incentivar a interação entre as crianças;</p> <p>Promover a coordenação motora;</p> <p>Promover a partilha entre pares;</p> <p>Promover a brincadeira.</p>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estagiária</li> <li>• Equipa Pedagógica (Auxiliar)</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bolas</li> <li>• Arcos</li> <li>• Blocos</li> </ul>	<p>Revela interesse em interagir com os pares;</p> <p>Desfruta da interação e da brincadeira;</p> <p>Revela interesse em explorar os materiais e o espaço.</p>

## Apêndice 9 – Intervenção “Exploração de Blocos, arcos e bolas”



## Apêndice 10 – Intervenção “Quem sou eu?”



**Apêndice 11 – Planificação da Intervenção “A construção partilhada de robôs”**

<b>Terça-Feira (21 de maio de 2019)</b>						
<b>Momento do dia</b>	<b>Descrição</b>	<b>Áreas de conteúdo</b>	<b>Intencionalidades educativas</b>	<b>Metodologias/estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Atividades\pr ojetos (9h40-10h20)	<p><b><u>Construção de robôs</u></b> A construção de robôs contempla os seguintes passos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização do grupo;</li> <li>- Distribuição dos materiais pelas mesas de trabalho;</li> <li>- Permitir que as crianças primeiro explorem os materiais.</li> <li>- Início da construção dos robôs, a partir das escolhas das crianças pelo que não existe uma forma “correta” de o fazer.</li> <li>- Questionar as crianças sobre as partes do corpo</li> </ul> <p><b><u>Brincadeira/exploração das áreas da sala</u></b> - As crianças que não estão a realizar nenhuma das atividades planificadas/propostas podem escolher qualquer uma área da sala.</p>	<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio da Educação Artística</li> <li>- Subdomínio das Artes Visuais</li> </ul> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio do conhecimento do mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” (Silva, Marques, Mata &amp; Rosa, 2016, p.36)</li> <li>- Reconhecer e identificar diferentes partes do corpo.</li> <li>“Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experiências e produções plásticas” (Silva, Marques, Mata &amp; Rosa, 2016, p.50)</li> <li>- “Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar as crianças em pequeno grupo;</li> <li>- Separar as mesas em dois grupos;</li> </ul>	<p><u>Recursos humanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças</li> <li>- Equipa pedagógica</li> </ul> <p><u>Recursos materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais riscadores;</li> <li>- Materiais de desperdício;</li> <li>- Materiais presentes na sala;</li> </ul>	<p><b><u>Registo de observação</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual” (Silva, Marques, Mata &amp; Rosa, 2016, p.50)</li> <li>- Reconhece e identifica partes do corpo.</li> <li>- Demonstra interesse em utilizar diversos materiais nas suas produções.</li> <li>- “Emite opiniões sobre os seus trabalhos, o das outras crianças (...) indicando algumas</li> </ul>

			<p>produções, como em imagens que observa” (Silva, Marques, Mata &amp; Rosa, 2016, p.50)</p> <p>Desenvolver a autonomia no espaço e na utilização dos materiais.</p> <p>Desenvolver as “capacidades expressivas e criativas através da experimentação e produções plásticas” (Silva, Marques, Mata, &amp; Rosa, 2016, p. 50)</p> <p>“recriar [...] situações imaginárias e de recriação de experiências do cotidiano, individualmente e com outros” (Silva, Marques, Mata, &amp; Rosa, 2016, p. 54)</p> <p>Identificar as “funções no uso da leitura e da escrita” (Silva, Marques, Mata, &amp; Rosa, 2016, p. 68)</p>			<p>razões dessa apreciação” (Silva, Marques, Mata &amp; Rosa, 2016, p.50)</p>
--	--	--	--	--	--	---

			Desenvolver o “interesse e a curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade” no cotidiano (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 84).			
--	--	--	--	--	--	--

## Apêndice 12 – Intervenção “Construção partilhada de robôs”

